



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela: analiza jakościowa

Author: Urszula Tabor

Citation style: Tabor Urszula. (2008). Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela: analiza jakościowa. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Urszula Tabor

**Biograficzne
uwarunkowania
rozwoju
nauczyciela**

Analiza jakościowa



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2008

Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela

Analiza jakościowa



NR 2605



Urszula Tabor

Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela

Analiza jakościowa

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2008

Redaktor serii: Pedagogika
Adam Stankowski

Recenzent
Tadeusz Aleksander

Publikacja jest dostępna także w wersji internetowej
Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Uwarunkowania rozwoju człowieka dorosłego	9
1.1. Rozwój jako kategoria andragogiczna	9
1.2. Faza stabilizacji w świetle wybranych teorii rozwoju	15
1.3. Praca zawodowa — obszar rozwoju w wieku średnim	23
Podsumowanie	27
2. Nauczyciel w okresie ponowoczesnych przemian edukacyjnych	30
2.1. Rola nauczyciela — między postulatami a praktyką	30
2.2. Etyczne i aksjologiczne podstawy pracy nauczyciela	36
2.3. Rozwój zawodowy nauczyciela	39
Podsumowanie	45
3. Metodologia badań własnych	48
3.1. Przedmiot badań	48
3.2. Zastosowane metody zbierania i analizy danych	50
3.3. Dobór próby badawczej i opis środowiska badawczego	55
3.4. Szkice biograficzne nauczycieli	56
4. Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela	63
4.1. Podmiotowe i społeczno-historyczne uwarunkowania rozwoju nauczyciela	63
4.1.1. Dzieciństwo i adolescencja	64
4.1.2. Wczesna dorosłość	76
4.1.3. Faza stabilizacji	85
Podsumowanie	97

4.2. Rozwój zawodowy jako sfera biografii intencjonalnej	98
4.2.1. Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela	98
4.2.2. Adaptacja i identyfikacja zawodowa	102
4.2.3. Uwarunkowania przygotowania do zawodu i dalsze kształ- cenie	108
4.2.4. Rola zawodowa nauczyciela — między postulatami a rze- czywistością	113
4.2.5. Kryzys, sukces, porażka zawodowa z perspektywy fazy sta- bilizacji	120
4.2.6. Dotychczasowa droga zawodowa a wizja dalszego rozwoju .	124
Podsumowanie	128
5. Indywidualne modele nauczycielskich biografii	129
5.1. Podstawy metodologiczne wyróżnienia pięciu modeli biografii .	129
5.2. Indywidualne modele biografii — ukierunkowanie rozwoju . . .	131
5.2.1. Doskonalenie drogi osobistej i zawodowej	131
5.2.2. Odroczenie — przerwa i ocena dotychczasowej drogi . . .	140
5.2.3. Wycofanie z aktywnego kreowania rozwoju	145
5.3. Indywidualne modele biografii — zakres rozwoju	147
5.3.1. Harmonizowanie rozwoju osobistego i zawodowego . . .	147
5.3.2. Specjalizacja — wybór jednej sfery rozwoju	151
Podsumowanie	159
6. Uwagi końcowe z przeprowadzonych badań	161
6.1. Refleksja respondentów o rozmowie	161
6.2. Refleksja autorki o badaniach	162
Zakończenie	164
Aneksy	168
Bibliografia	177
Summary	187
Zusammenfassung	189

Wstęp

Współcześnie osoba dorosła nie musi, jak jej przodkowie, walczyć o prawo do samodzielnego kształtowania własnego losu. Uwolniona od społecznych konwenansów, tradycji i stereotypów, wychowana w kulturze indywidualizmu, może podejmować samodzielne decyzje dotyczące rozwoju. Ewolucja człowieka od istoty płynącej z nurtem biografii do istoty będącej moderatorem biografii wywołała jednak nie tylko pożądane konsekwencje. Oprócz samodzielności otrzymaliśmy w darze od losu odpowiedzialność, bezpieczna zewnątrzsterowność została utracona na rzecz wewnątrzsterowności. Przemiany te są obecne zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej, a ich przejawem jest właśnie umiejętność godzenia i sprawnego wypełniania obydwu ról: osoby prywatnej i pracownika.

Przedmiotem mojego zainteresowania badawczego były owe przemiany. Zainteresowanie to dotyczy zależności między biografią człowieka a przebiegiem jego drogi zawodowej. Jest to zagadnienie, które może dotyczyć każdej grupy zawodowej, jednak nieprzypadkowo moja praca wiąże się z pracą nauczyciela. Śledząc drogi zawodowe nauczycieli, nie można bagatelizować uwarunkowań psychicznych i społecznych charakterystycznych dla określonej fazy życia — w przypadku badanej przeze mnie grupy wiążą się one ze strukturą życia w wieku średnim. Zdaniem Mieczysława Malewskiego, ludzie dorośli doskonalą się i uczą tak, aby edukacja w możliwie największym stopniu sprzyjała realizacji indywidualnych planów ich życia¹. Czy zatem swoją drogę zawodową nauczyciele kreują podobnie — tak, aby realizować dzięki niej potrzeby indywidualnego rozwoju? W kolejnych rozdziałach pracy podejmuję to pytanie, analizując problematykę rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli.

¹ M. Malewski: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław 1998, s. 102.

Rozdział 1 jest wprowadzeniem w zagadnienia rozwoju człowieka dorosłego w fazie stabilizacji. Opierając się na koncepcjach rozwoju człowieka, szczególnie powstających na gruncie nurtu postpiagetowskiego i *life-span psychology*, opisuję uwarunkowania rozwoju dorosłych. Inspirację teoretyczną tych rozważań stanowiły między innymi koncepcje rozwoju Carla G. Junga, Erika Eriksona, Daniela Levinsona, Charlotty Bühler, Giseli Labouvie-Vief, Jeana Pascual-Leone.

W rozdziale 2 przedmiotem analizy jest rola i rozwój zawodowy nauczyciela. Szczególny nacisk położyłam na powinności, wyzwania i problemy pracy nauczyciela, które wynikają z życia w erze ponowoczesnej. Przedstawiam również wybrane koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli.

3 rozdział pracy jest opisem zastosowanej przeze mnie procedury badawczej. Omawiam w nim właściwości metody jakościowej, którą wykorzystałam w swoich badaniach oraz prezentuję schemat własnych badań.

Rozdziały 4 i 5 stanowią prezentację wyników moich poszukiwań badawczych na temat biograficznych uwarunkowań rozwoju nauczyciela. Wpierw dokonałam przekrojowej prezentacji osobistych i zawodowych biografii nauczycieli, po czym — w ostatnim rozdziale — podjęłam próbę skonstruowania wzorów biografii nauczycielskich.

1. Uwarunkowania rozwoju człowieka dorosłego

1.1. Rozwój jako kategoria andragogiczna

Rozwój człowieka dorosłego jest pojęciem o szerokich ramach znaczeniowych, wyznaczanych każdorazowo przez dyscyplinę, w której zakresie analizuje się to zagadnienie (np. andragogika, psychologia, socjologia, filozofia, medycyna). Dlatego w zależności od przyjętej perspektywy badawczej uzyskamy różnorodne sposoby rozumienia pojęcia „rozwój dorosłego”. Przyjęta przeze mnie perspektywa ma charakter interdyscyplinarny — celem poznawania i opisywania rozwoju dorosłych wykorzystywałam zarówno pojęcia z zakresu andragogiki, pedagogiki, jak i z psychologii, socjologii, filozofii i historii.

Najwcześniejsze zainteresowania rozwojem człowieka dorosłego wiążą się z filozofią i psychologią, między innymi z oświeceniowymi prekursorami całożyciowej psychologii rozwoju: Johannem N. Tetensem (1736—1807) i Friedrichem A. Carusem (1770—1808)¹. Tetens jako pierwszy zwrócił uwagę na procesy adaptacyjne w okresie starości oraz na rolę aktywności człowieka jako autora własnego rozwoju. Natomiast Carus pojmował rozwój jako całożyciowy proces, polegający na ciągłym zmaganiu się człowieka z zachodzącymi w społeczeństwie zmianami. Wyróżnił także kolejne okresy życia człowieka. Polskim prekursorem psychologii rozwojowej był Jędrzej Śniadecki (1768—1838), zwolennik naturalizmu i empiryzmu. Omówił on różnice charakterologiczne ludzi wynika-

¹ M. Przetacznik-Gierowska: *Kształtowanie się psychologii rozwojowej jako nauki*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. T. 1. Warszawa 2002, s. 10.

jące z wieku. Opisał on takie okresy życia człowieka jak: „życie płodu”, „epoka niemowlęca” (do pierwszych zębów), epoka „dziecinna” (do okresu dojrzewania), epoka „młodzieńcza” (do dojrzałości płciowej), „epoka trwania” (do ok. 50—60 lat, czyli do „utruty rodzajności”), oraz „epoka starości”².

Dla popularyzacji i badania procesów rozwojowych ludzi dorosłych w XX wieku bardzo istotne stały się prace oparte na psychologii neo- i postpiagetowskiej, nurtu, który w latach 70. XX wieku przekształcił się w *life-span psychology*. Prace powstające w tym nurcie (miedzy innymi Ch. Bühler, G. Labouvie-Vief, J. Pascual-Leone, L. Kohlberga, P. Baltes’a, P.B. Schaie i inni³) zrewolucjonizowały postrzeganie procesu rozwoju dorosłych. Rozwój dorosłych, opisywany uprzednio w kategoriach „konsekwencji” wydarzeń z dzieciństwa i okresu dorastania, zyskał nowy wymiar znaczeniowy.

Obecnie rozwój dorosłego postrzega się jako proces, w którego przebiegu istotne jest nie tylko to, co było, ale również co jest oraz co będzie. Rezygnacja z deterministycznego spojrzenia na rozwój dorosłego wiąże się jednak z koniecznością przedstawienia innej, nowej definicji rozwoju dorosłego, adekwatnej do perspektywy „całozyciowego rozwoju”. Współczesne definicje rozwoju osób dorosłych ukazują, że rozwój trwa nie tylko do okresu wzrostu biologicznego, lecz przez cały cykl życia jednostki i obok zmian fizjologicznych dotyczy sfery psychospołecznej⁴. Bliskie takiemu rozumieniu ontogenezy są wieloczynnikowe koncepcje rozwoju, w których do klasycznej triady czynników (biologiczne, środowiskowe, psychologiczne) niejednokrotnie dodaje się czwarty, czyli — zamierzone działania wychowawcze i kształcące⁵. Uznanie walorów rozwojowych wynikających z własnej aktywności jednostki wiąże się z akceptacją zarówno zmian progresywnych, jak i regresywnych jako czynników kształtujących rozwój, a tym samym uznaje się „dwukierunkowość” rozwoju. Oprócz wielokierunkowości (dwukierunkowości) podkreśla się obecnie zjawisko plastyczności rozwoju, a także jego selektywną optymalizację, która polega na doskonaleniu wybranych sprawności czy kierunków rozwoju⁶.

² Tamże, s. 11.

³ A. Mirski: *Rozwój self w koncepcjach psychoanalitycznych, poznawczych, life-span psychology*. W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia — osobowość — wiara — religijność*. Red. P. Socha. Kraków 2000, s. 74.

⁴ Tamże, s. 73.

⁵ Por.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1986; M. Przetacznik-Gierowska: *Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień*. W: *Rozwój psychiczny w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1988.

⁶ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin 2000, s. 21.

Badania rozwoju dorosłych i uznanie specyficznych praw rządzących tym procesem pozwoliły wyodrębnić alternatywne dla tradycyjnych ujęcia kategorii „rozwój”:

1. Daniel Levinson określa rozwój jako zmiany struktury życia człowieka, jako podstawowy w danym okresie wzorzec jego aktywności.

2. Kurt Lewin definiuje rozwój jako wzrost liczby systemów psychicznych i poszerzanie się wewnętrznej przestrzeni życiowej.

3. Roger Gould rozwój traktuje jako uwalnianie się od anachronizmów.

4. Maria Tyszkowa rozwój uznaje za trwający całe życie proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia.

5. Zbigniew Pietrasiński uznaje z kolei, że rozwój to względnie trwałe zmiany zachowania, które sprzyjają rozwiązywaniu wyłaniających się przed daną osobą zadań w sposób korzystny nie tylko doraźnie, lecz także z punktu widzenia pomyślnego przebiegu dalszego jej życia.

Bez względu na to, jak sam rozwój jest definiowany, w teoriach rozwoju pojawiają się następujące, wspólne właściwości rozwoju:

1. Dla całościowego obrazu procesu rozwoju istotne są zmiany rozwojowe jako część tego procesu.

2. Proces rozwoju odbywa się w różnorodnych obszarach rozwoju i warunkują go określone czynniki rozwoju.

3. Rozwój jest fazowy i stadialny (choć istnieją rozbieżności co do struktury, przebiegu i czasu trwania faz i stadiów).

4. Część teorii rozwoju zakłada istnienie określonych zadań rozwojowych, których wypełnianie zapewnia progres rozwojowy.

Podobnie jak sama kategoria rozwoju nabiera właściwego znaczenia w kontekście rozważań andragogicznych, tak też wymienione właściwości rozwoju zyskują swoisty sens w odniesieniu do tej części ludzkich biografii, która rozgrywa się w dorosłym życiu. Ponadto wartość i znaczenie konkretnych właściwości rozwoju można różnicować, w odniesieniu do różnych grup dorosłych (np.: zawodowych, wiekowych, społecznych), a nawet pojedynczych biografii. To powoduje, że dla indywidualnej biografii priorytetowe są określone zmiany rozwojowe, czynniki czy zadania rozwojowe, które jednocześnie mogą być mniej istotne dla innej historii życia.

Proces rozwoju często określa się jako ciąg czy sekwencję określonych zmian rozwojowych, które definiuje się między innymi jako „różnicę w stanie danego obiektu lub organizacji struktury obserwowaną wraz z upływem czasu”⁷. Zmiany rozwojowe są zatem częścią, a jednocześnie moto-

⁷ M. Tyszkowa: *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 49.

rem rozwoju i mogą mieć charakter uniwersalny bądź indywidualny — w zależności od tego, czy dotyczą większej grupy, czy też wybranych jednostek.

O ile zmiana rozwojowa świadczy o różnicy w rozwoju, o tyle przebieg samej zmiany tłumaczą określone modele zmian rozwojowych. Ze względu na charakterystyczny scenariusz przebiegu zmiany wymienia się modele: fazowe, cykliczne, sekwencyjne, liniowe oraz wielokierunkowe⁸. Przyjęcie któregoś z wymienionych modeli nie wynika z charakteru zmiany, lecz z teoretycznego stanowiska badacza. Przykładowo w teoriach Zygmunta Freuda, Carla G. Junga, Erika Eriksona czy poznawczo-rozwojowych Jeane'a Piageta i Lawrence'a Kohlberga ujawnia się fazowy model rozwoju⁹, podczas gdy teorie faz rozwoju Daniela Levinsona i zadań rozwojowych Roberta Havighursta bazują na modelu zmian cyklicznych¹⁰, zaś koncepcja rozwoju Marii Tyszkowej opiera się na wielokierunkowym modelu rozwoju¹¹. Przyjęcie określonego modelu zmian rozwojowych leży w gestii samego badacza, który określa perspektywę, z jakiej będzie obserwował rozwój, jednak zdaniem Helen Bee badanie procesu rozwoju człowieka musi uwzględniać wszystkie rodzaje zmian, zwłaszcza jeśli pytamy o uwarunkowania rozwoju, czyli o to, od czego zależy jego przebieg¹². Jeśli rozwój jest następstwem (cyklem, sekwencją) zmian rozwojowych, które mogą mieć różny zakres i przebieg, to droga rozwojowa jawi się jako proces zależny od bardzo wielu zmiennych. Czas, w jakim u danej osoby wystąpi zmiana, jej zakres i model przebiegu, sposób reagowania na przemiany rozwojowe — pasywny lub aktywny, oraz znaczenie przypisywane tej zmianie mają wpływ na dynamikę i obraz rozwoju osoby dorosłej.

Dla tempa i dynamiki rozwoju, które mogą być zmienne w trakcie całej ontogenezy, oprócz zmian rozwojowych istotne są czynniki warunkujące rozwój oraz obszary, w jakich rozwój przebiega. Dyskusja nad czynnikami rozwoju dotyczy zarówno ilości czynników warunkujących rozwój, jak i istnienia takich czynników, które należałoby uznać za kluczowe dla procesu rozwoju. W pierwszym obszarze poglądy badaczy ewoluowały od koncepcji jednoczynnikowych (np. natywiistów, którzy uznawali generalną rolę czynników dziedzicznych i wrodzonych predyspozycji psychicznych), przez teorie dwuczynnikowe (W. Sterna koncepcja współ-

⁸ J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz 2000, s. 27—75.

⁹ Tamże, s. 31.

¹⁰ Tamże, s. 46—52.

¹¹ Tamże, s. 67.

¹² H. Bee: *Lifespan Development*. New York 1994, s. 2—8. Cyt za: A. Brzezińska: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000, s. 21.

oddziaływania dziedziczności i środowiska), po wieloczynnikowe teorie rozwoju (J. Piageta, S. Szumana, M. Przetacznik, M. Żebrowskiej)¹³. M. Przetacznik-Gierowska podkreśla, że spór o uznanie priorytetu czynników jednego rodzaju (zwłaszcza endogennych) nad innymi czynnikami okazał się jałowy, ponieważ istnieją takie zmiany rozwojowe, które będą silnie warunkowane czynnikami endogennymi i takie, gdzie znaczący wpływ będą miały czynniki środowiskowe¹⁴. Stąd popularyzują się teorie wieloczynnikowe, które zmierzają do uznania wartości rozwojowej zarówno czynników jednego, jak i drugiego rodzaju. Spośród teorii wieloczynnikowych można przypomnieć koncepcję J. Piageta, który za istotne czynniki rozwoju uznał: czynnik dziedziczny, aktywne doświadczenie nabyte w procesie uczenia się, interakcje społeczne oraz równoważenie, czyli czynnik koordynujący i samoregulujący rozwój¹⁵. W znacznym stopniu pokrywa się z tą klasyfikacją ujęcie M. Przetacznik-Gierowskiej, która wymienia takie czynniki jak: zadatki organiczne, własna aktywność i działalność jednostki, wpływ środowiska oraz wpływ wychowania i nauczania¹⁶. Należy pamiętać, że waga danego czynnika rozwoju nie jest wartością stałą, ponieważ dla pewnych sfer rozwoju może mieć kluczowe znaczenie, zaś dla innych — marginalne. Oznacza to, że istnieją różne obszary rozwoju, w których on dokonuje się.

Kategoria „obszar rozwojowy” wiąże się z pytaniem o to, czego, jakiej sfery rozwój dotyczy. Anna Brzezińska wyróżnia cztery poziomy zmian rozwojowych oraz ich wzajemne powiązania¹⁷. Każdy z poziomów: społeczny, osobowościowy, poznawczy i behawioralny, pozostaje w relacji z naciskami biologicznymi i społecznymi. Znaczenie i udział nacisków wewnętrznych (biologicznych) lub zewnętrznych (środowiskowych) są różne w zależności od obszaru rozwoju, którego dotyczą, niemniej wszystkie sfery rozwoju są heteronomiczne — wzajemnie na siebie wpływają i warunkują się. Obszary rozwoju należałoby postrzegać jako zależne nie tylko od nacisków biologicznych i społecznych — jak proponuje Brzezińska, ale również jako zależne od własnej aktywności jednostki. Ta ujawnia się między innymi w indywidualnym rozwiązywaniu problemów rozwojowych, czyli przez określone sposoby radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi.

¹³ M. Przetacznik-Gierowska: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 58.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ B.J. Wadsworth: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa 1998, s. 40—43.

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska: *Zasady i prawidłowości...*, s. 60.

¹⁷ A. Brzezińska: *Spoleczna psychologia...*, s. 44—45.

„Zadanie rozwojowe” — termin wprowadzony przez Roberta J. Havighursta¹⁸ jest odpowiednim kryterium periodyzacji rozwoju dorosłych, ponieważ uwzględnia rolę czynników psychospołecznych w kształtowaniu indywidualnej biografii. Jest to „zadanie, które pojawia się w/lub około pewnego okresu życia jednostki, a którego pomyślne rozwiązanie prowadzi do poczucia szczęścia i do powodzenia w zadaniach późniejszych, podczas gdy jego niewypełnienie pociąga za sobą brak szczęścia jednostki, dezaprobatę społeczną i trudności w zadaniach późniejszych”¹⁹. Havighurst sformułował listę zadań obejmującą etapy rozwoju od urodzenia do śmierci, jednocześnie dokonał podziału życia ludzkiego na sześć okresów związanych z poszczególnymi zadaniami. Trzy z wymienionych okresów dotyczą dorosłości, którą Havighurst podzielił na wczesną dorosłość, wiek średni i późną dorosłość.

Dla etapu wczesnej dorosłości, który obejmuje wiek od 18 do 35 lat, charakterystyczne są zadania związane z usamodzielnianiem się, nawiązywaniem intymnych relacji z partnerem i tworzeniem własnej rodziny oraz budowaniem swojej pozycji społecznej oraz zawodowej. Havighurst wyznaczył następujące zadania dla tego okresu: dokonać wyboru towarzysza (towarzyszki) życia, nauczyć się żyć z partnerem (partnerką) w małżeństwie, rozpocząć życie rodzinne (wydać na świat dzieci), opiekować się dziećmi i wychowywać je, prowadzić dom, rozpocząć pracę zawodową, podejmować obowiązki obywatelskie, znaleźć odpowiednią grupę ludzi jako swój krąg towarzyski. Zadania tego okresu dotyczą wielu obszarów rozwoju i ich wypełnienie może być dla jednostki dużym obciążeniem rozwojowym, zwłaszcza że skutki zaważą na dalszym rozwoju.

Kolejny okres rozwoju — wiek średni (przypadający na lata życia 35—60) koncentruje się już na rozwijaniu i utrzymaniu wcześniej osiągniętej pozycji, a zadania typowe dla wieku średniego to: pomagać dorastającym dzieciom w stawianiu się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi dorosłymi, osiągać obywatelską odpowiedzialność właściwą dorosłości, osiągać i utrzymywać satysfakcjonującą pozycję zawodową, rozwijać czynności czasu wolnego właściwe dorosłym, odnosić się do swojego małżonka (małżonki) jako do osoby, akceptować zmiany fizjologiczne pojawiające się w wieku średnim i przystosować się do nich, wspomagać starzejących się rodziców. Zadania te wskazują na aktywność ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju innych (dzieci, partner, rodzice) oraz doskonalenie własnego rozwoju (psychospołecznego i zawodowego).

¹⁸ R.J. Havighurst: *Developmental tasks and education*. New York 1981.

¹⁹ M. Tyszkowa: *Zadania rozwojowe*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998, s. 952.

Ostatni okres życia — późna dorosłość, rozpoczyna się między 60. a 65. rokiem życia. Zadania rozwojowe podporządkowane są ograniczeniom fizycznym, związanym z tym zmianom aktywności oraz potrzebą dokonania bilansu życia. Wyrazem tych powinności są następujące zadania: przystosować się do utraty sił fizycznych i pogarszającego się stanu zdrowia, przystosować się do emerytury, przystosować się do śmierci małżonka, ustalić wyraźną przynależność do własnej grupy wiekowej²⁰.

Przegląd wskazanych zadań rozwojowych pozwala dostrzec, że zależą one nie tylko od uwarunkowań biopsychicznych jednostki, ale również od kontekstu kulturowego, który generuje pewne standardy i oczekiwania. Charakter zadań średniej dorosłości, w której (na ogół) stabilizuje się sytuacja rozwojowa jednostki, skłoniła mnie do określenia tego okresu fazą stabilizacji życiowej. Pojęcie stabilizacji nacechowane pozytywnie wskazuje na sytuację optymalną, w której jednostka osiągnęła pewien status życiowy i zawodowy, ustabilizowała własną sytuację rodzinną i społeczną i może — jak to określa C.G. Jung — skoncentrować się na procesie indywiduacji, czyli rozwoju zdrowej, zintegrowanej osobowości, inaczej: „stabilnej jedności”²¹. We własnych poszukiwaniach badawczych używam zamiennie pojęć: „faza stabilizacji”, „wiek średni”, „średnia dorosłość”, mając na myśli okres życia pomiędzy 35. a 65. rokiem życia, mając jednocześnie świadomość, że nie każdy dorosły w średnim wieku musi postrzegać własną sytuację rozwojową jako ustabilizowaną.

1.2. Faza stabilizacji w świetle wybranych teorii rozwoju

Etap biografii, który określam mianem fazy stabilizacji („wiek średni”, „średnia dorosłość”), jest okresem życia pomiędzy progresywnym rozwojem okresu wczesnej dorosłości i regresywnymi przemianami starości. Faza stabilizacji, podobnie jak inne etapy życia dorosłego człowieka, nie ma sztywnych granic chronologicznych, jednak autorzy koncepcji rozwoju wskazują najczęściej na lata pomiędzy 30. i 35. a 65. rokiem życia. Zgodnie ze stanowiskiem E. Eriksona, średnią dorosłość wyznaczają granice wiekowe od 30. i 35. do 60. i 65. roku życia i wystąpienie kryzysu generatywności — stagnacja²². Periodyzacja D. Levinsona wskazuje na

²⁰ Tamże, s. 952—953.

²¹ C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa 2002, s. 134—135.

²² E. Erikson: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Poznań 1997.

niedługo późniejszy początek wieku średniego, to jest od 40./45. do 60./65. roku życia, przy tym wcześniejsze lata życia od 32. do 40. roku życia określa jako fazę stabilizacji²³, R. Havighurst przyjmuje granicę wiekową od 35. do 60. roku życia²⁴. Charlotta Bühler przyjęła płynne granice tej fazy od około 30. do 55. roku życia jako okresu, w którym ma miejsce stabilna ekspansja, po której następuje spadek możliwości rozwojowych — restrykcja²⁵. W swojej pracy przyjmuje granice chronologiczne pomiędzy 35. a 65. rokiem życia, a więc górne granice wieku średniego wyznaczone przez E. Eriksona.

Średnia dorosłość jest okresem pełnym sprzeczności, czego wyrazem są różne istniejące na temat tej fazy poglądy. Stanowią one kontinuum stanowisk optymistycznych, określających tę fazę życia jako pełną energii, największej kreatywności, w której jednostka dysponuje wiedzą życiową, doświadczeniem zawodowym, ustaliła swoje miejsce w społeczeństwie i osiągnęła pewną stabilizację, po pesymistyczne, gdzie fazę tę opisuje się w kategoriach „końca młodości” czy „kryzysu wieku średniego”. Tak odmienne poglądy wynikają nie tylko z mitów narosłych wokół tej fazy, ale również z rzeczywistego nakładania się w opisywanym okresie życia procesów i wydarzeń zarówno postrzeganych jako pozytywne, jak i tych negatywnych. Dlatego też tę fazę życia określa się niejednokrotnie jako „przełom życia”²⁶ czy okres rozwoju rozpięty pomiędzy generatywnością a stagnacją²⁷. Zdaniem Duccio Demetrio, dzieje się tak dlatego, że „większość osób dopiero około 40.—50. roku życia staje wobec szeregu problemów, które tę fazę życia czynią szczególnie trudną, i wymagają istotnych działań przystosowawczych na płaszczyźnie emocjonalnej i poznawczej”²⁸.

Zgodnie z teorią rozwoju ego Erika Eriksona, podstawowym zadaniem okresu średniej dorosłości jest generatywność (kreatywność), która może wyrażać się w różnorodnych działaniach: prokreacji, produktywności, twórczości, czyli tworzeniu nowych istot, idei, ale również samego siebie²⁹. Wyrazem kreatywności jest przede wszystkim troska o powołanie i wychowanie następnego pokolenia³⁰, a „cnota”, którą rozwija jednostka,

²³ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 72—73.

²⁴ A. Brzezińska: *Spółeczna psychologia...*, s. 227—228.

²⁵ Ch. Bühler: *Bieg życia ludzkiego*. Przetł. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa 1999, s. 43—45.

²⁶ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*

²⁷ E. Erikson: *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań 2002, s. 82.

²⁸ D. Demetrio: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. T. 3. Gdańsk 2006, s. 134.

²⁹ E. Erikson: *Dopełniony cykl...*, s. 82—83.

³⁰ Tenże: *Dzieciństwo...*, s. 278.

jest opiekuńczość. Dają temu wyraz te zadania rozwojowe, które dotyczą opieki i wsparcia udzielanego bliskim: pomoc dorastającym dzieciom, opieka nad starzejącymi się rodzicami, budowanie więzi małżeńskiej³¹.

Realizacja wymienionych zadań możliwa jest, jeśli dorosły w wieku średnim będzie potrafił przebudować dotychczasowe więzi, które łączyły go z bliskimi i otoczeniem, a więc, używając słów definicji M. Tyszkowej, dorosły musi dokonać restrukturyzacji doświadczenia, to znaczy dostosować się do nowych doświadczeń specyficznych dla wieku średniego. Jeśli dorosły w tym wieku ma dzieci, zazwyczaj wkraczają one w fazę adolescencji bądź wczesnej dorosłości³². Ich uniezależnianie się wymaga zatem wzajemnego przebudowania dotychczasowych relacji. Starzejący się rodzice również niejednokrotnie wymagają opieki, co wiąże się ze zmianą kierunku dotychczasowych zależności. Z układu, w którym rodzice wspomagali syna czy córkę, następuje przejście do sytuacji, w której to dorośle dzieci opiekują się starymi rodzicami. Realizowanie cnoty opiekuńczości sprzyja osiąganiu pozytywnego bieguna rozwojowego, czyli generatywności. Jednak w tym okresie może dochodzić do patologii rozwoju, prowadzącej do stagnacji. Patologie te rodzą się z braku troski o innych i z zaabsorbowania sobą³³. Dochodzi wówczas do odrzucenia cnoty troski, czego wyrazem może być autorytaryzm — negatywna forma rytualizacji zachowania³⁴. Takie zachowania wynikają, zdaniem Eriksona, z negatywnych doświadczeń i negatywnie rozwiązanych kryzysów etapów wcześniejszych³⁵.

Równie często okres ten opisuje się jako fazę „przebudowywania”, „integrowania” lub „ponownego integrowania”, chociaż różnie definiuje się źródła potencjalnych zmian. W ujęciu Kazimierza Dąbrowskiego, rozwój człowieka dorosłego przebiega w cyklu: „wznoszenie — opadanie”, „wzrost — destrukcja”³⁶. Osobowość musi przejść przez cykl: rozluźnienie dotychczasowej struktury, następnie rozbicie starej i w końcu budowa nowej struktury. Dzieje się tak, ponieważ w pewnym momencie życia dotychczasowa struktura osobowości zaczyna wydawać się jednostką nużącą, jednolitą, ograniczającą, dlatego dochodzi do jej rozluźnienia i wreszcie rozbicia. Faza rozbicia struktury jest etapem przygotowań do przejścia na „nowy poziom”, ponieważ dotychczasowa struktura przestaje być odpowiednią podstawą działania. Ostatnim etapem jest odbudowa utraconej jedności na wyższym poziomie — dochodzi do ugruntowania no-

³¹ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 22.

³² Por. A. Brzezińska: *Spółeczna psychologia...*, s. 222.

³³ E. Erikson: *Dopełniony cykl...*, s. 84.

³⁴ Tamże, s. 87.

³⁵ E. Erikson: *Dzieciństwo...*

³⁶ K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa 1979.

wych wartości i zmiany struktury osobowości³⁷. Choć zmiany te wiążą się z momentami krytycznymi, chwilowymi zaburzeniami w strukturze osobowości, to jednak dezintegracja ta jest procesem pożądanym, ponieważ stanowi podstawę tworzenia „nowych dynamizmów rozwojowych”, które pozwalają na pokonywanie wcześniejszych ograniczeń³⁸.

Zgodnie ze stanowiskiem J. Pascual-Leone, rozpad i ponowne budowanie osobowości, osłabienie starych struktur i budowanie na nowo może być wynikiem obniżonej sprawności przyswajania informacji³⁹. Faza stabilizacji wiąże się z wejściem w tzw. stadium dialektyczne, które rozpoczyna się po przekroczeniu 35.—40. roku życia. W wyniku regresji procesów poznawczych (uwagi i pamięci) osłabiają się również mechanizmy obronne, co powoduje nieumiejętność godzenia sprzeczności. Prowadzi to, zdaniem Pascual-Leone, do kryzysu połowy życia, którego pozytywne przezwyciężenie pozwala jednostce na „neointegrację”, czyli ponowne zintegrowanie osobowości, zdolnej już teraz do myślenia dialektycznego, czyli godzenia fundamentalnych przeciwieństw⁴⁰. Rozwój nie odbywa się więc dzięki stałemu, równomiernemu wzrostowi we wszystkich aspektach, ale przeciwnie — występuje „pomimo”, a nawet dzięki pewnym zmianom regresywnym. Stanowisko to bliskie jest definicji rozwoju autorstwa Rogera Goulda⁴¹, odnajdujemy w nim również inspirację poglądami C.G. Junga, którego koncepcja indywiduacji w wieku średnim jest jedną z ważniejszych teorii rozwoju dorosłego w wieku średnim.

Carl G. Jung, początkowo zwolennik klasycznej psychoanalizy, pozostawał pod wpływem koncepcji Zygmunta Freuda⁴², jednak później jego własne poglądy na temat rozwoju spowodowały odejście od tego nurtu. W przeciwieństwie do deterministycznej koncepcji rozwoju Freuda, Jung przyjął stanowisko, że biografia jest nie tylko „wypadkową” wydarzeń przeszłych, ale również zależy od przyszłych działań. Tym samym rozwój nie jest ciągłym powtarzaniem działań instynktownych, lecz „jest ciągły, często twórczy i wyraża się w dążeniu do całości i psychicznej pełni”⁴³. W świetle tej teorii człowiek funkcjonuje w świecie dzięki *ego*, które pośredniczy między wewnętrznym a zewnętrznym światem jednostki. W procesie socjalizacji jednostka zyskuje maskę — *personę*, czyli przyjmuje określone role społeczne i zachowania typowe dla tych ról (wyznaczone przez tzw. archetypy — wzorce). Przyjęcie „maski”, chociaż spo-

³⁷ Tamże, s. 9.

³⁸ Tamże, s. 10—28.

³⁹ A. Mirski: *Rozwój self...*, s. 74.

⁴⁰ Tamże, s. 75.

⁴¹ Za: P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 66—71.

⁴² C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie...*, s. 112.

⁴³ Tamże, s. 115.

lecznie pożądane, zaburza — według Junga — indywidualność człowieka, dlatego w wieku średnim rozpoczyna się proces indywiduacji, który ma charakter twórczy i polega na ekspresji swojej indywidualności. Istota tego procesu, według Anny Gałdowej, polega na „poszerzaniu się pola świadomości o treści nieświadome i nabywaniu zdolności uwzględniania wpływu archetypów na doświadczanie siebie i świata”⁴⁴. W procesie indywiduacji dochodzi do zerwania z „maską”, ze stereotypami społecznymi, a wynikiem tych procesów jest zmiana orientacji rozwojowej z zewnętrznej na wewnętrzną — a więc na „sięgnięcie w głąb siebie” (zaakceptowanie *self*). Zjawiskiem, które według Junga towarzyszy procesowi indywiduacji, jest zdobywanie umiejętności godzenia fundamentalnych opozycji rozwoju, czyli: młodość — starość, twórczość — destrukcja, męskość — kobiecość, przywiązanie — odosobnienie. Umiejętność godzenia tych opozycji stanowi świadectwo dojrzałości jednostki.

Opisany przez Junga proces indywiduacji może być w świetle późniejszych teorii rozwoju interpretowany jako nabywanie kompetencji autobiograficznej i „mądrości życiowej”. Koncepcja rozwoju Giseli Labouvie-Vief ukazuje mechanizmy powstawania w wieku średnim specyficznej wiedzy, która jest połączeniem myślenia logicznego (*logos*) z myśleniem intuicyjnym (*mythos*)⁴⁵. *Logos*, czyli „wszystko to, co można przedstawić w obiektywnym języku”, oraz *mythos*, czyli „wszystko to, co odczuwane”, uzupełniają się, żadna z tych dziedzin nie może dominować. Aby człowiek dorosły potrafił łączyć obydwa aspekty poznania, musi dojść (poprzez pięć stadiów rozwoju) do etapu, na którym będzie koordynował myślenie, emocje i działania⁴⁶. Stąd wniosek, że u dorosłego, w pełni dojrzałego człowieka intuicja łączy się z myśleniem racjonalnym jako sposobem weryfikacji przeczuc. Stanowisko G. Labouvie-Vief nawiązuje do nurtu psychologii poznawczej, np.: Paula Baltes’a, który mądrość życiową rozumie „jako zdolność, którą jednostka nabywa z wiekiem, a która jest czymś więcej niż inteligencja, ponieważ pozwala na rozwiązywanie złożonych problemów życiowych”⁴⁷ lub Adama Niemczyńskiego i Mariana Olejnika „mądrość życiowa jako rozwój perspektywy biograficznej”⁴⁸.

Wobec tych rozważań wejście w fazę średniej dorosłości związane jest z nabywaniem zdolności do opieki nad innymi, do samorozwoju i godze-

⁴⁴ A. Gałdowa: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków 1995, s. 141.

⁴⁵ A. Mirski: *Koncepcja rozwoju JA w ujęciu Giseli Labouvie-Vief*. W: *Duchowy rozwój człowieka...*

⁴⁶ Tamże, s. 83.

⁴⁷ A. Mirski: *Rozwój self...*, s. 71.

⁴⁸ M. Olejnik, A. Niemczyński: *Psychologiczne koncepcje mądrości — przegląd i stanowisko własne*. „Studia Psychologiczne” 1993, T. 31, s. 9–24.

nia przeciwności, rozwijania perspektywy biograficznej. Jednocześnie jest to okres „opuszczania” wcześniejszej ery życia. Wraz z wychodzeniem z poprzedniej fazy, czyli wczesnej dorosłości, przed jednostką pojawiają się zadania okresu przejściowego: zakończenie ery wcześniejszej, większy stopień indywiduacji przez integrowanie konfliktów i przeciwności, zainicjowanie nowej ery i nowej struktury życia⁴⁹. Okres przejściowy wymaga dokonania oceny przeszłości i często porzucenia złudzeń co do własnej sytuacji życiowej (rozwojowej). W konstruktywnym przeżywaniu tego etapu pomagają tzw. mechanizmy przystosowawcze, czyli określone umiejętności, do których Robert Peck zalicza:

1. Nauczyć się wyżej cenić mądrość niż siłę lub atrakcyjność fizyczną.
2. Osoby obu płci powinny wypracować nowe kryteria wzajemnej oceny — mniej opierając się na atrakcyjności fizycznej a bardziej na indywidualności drugiej osoby.
3. Wykształcenie w sobie umiejętności zmiany obiektu zaangażowania emocjonalnego — zarówno w odniesieniu do ludzi, jak i form aktywności.
4. Zachowanie elastyczności umysłowej, otwartości na nowe idee i sposoby działania⁵⁰.

Etap przejściowy między wczesną a średnią dorosłością kończy się około 45. roku życia, następuje okres stabilizowania się nowej struktury życia, a integracja osobowości osiąga wyższy poziom. To pozwala na lepsze niż wcześniej określenie planów co do dalszej pracy, relacji z rodziną, wykorzystania czasu wolnego. Mogą się jednak i w tym okresie pojawić kryzysy rozwojowe (np. kryzys pustego gniazda, związany z odejściem z domu dorosłych już dzieci).

Kolejnym stadium jest wchodzenie w lata pięćdziesiąte, a następnie kulminacja wieku średniego, czyli wiek od 55. do 60. roku życia. Jest to czas wykorzystywania osiągnięć, kiedy najczęściej realizują się aspiracje i projekty zaplanowane dekadę wcześniej, czyli około 40.—45. roku życia. Podjęte wówczas decyzje i plany zaczynają przynosić owoce w obecnym stadium, stąd okres ten nazywany jest kulminacją⁵¹. Atrybutem potwierdzającym kulminację może być dokonanie się *opus magnum*, dzieła życia jako zwieńczenia fazy wieku średniego⁵². Stadium to jest ostatnim podokresem wieku średniego, po którym rozpoczyna się okres późnej dorosłości (starość).

⁴⁹ L. Miś: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: *Duchowy rozwój człowieka...*, s. 54.

⁵⁰ Za: A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa 1998, s. 141.

⁵¹ L. Miś: *Ery i fazy...*, s. 56.

⁵² W. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1961.

Opisane przemiany wieku średniego są indywidualnie realizowane przez jednostkę, która jednocześnie może przypisywać tym przemianom różnorakie znaczenie. Konstelacja czynników rozwoju, zmian rozwojowych, jakie dokonują się w określonym momencie cyklu życia, wreszcie strategia realizowania zadań rozwojowych przez dorosłego składa się na obraz indywidualnego modelu rozwoju, scenariusza rozwoju czy stylu życia. Jednostka podlega oczywiście wszystkim mechanizmom rozwojowym typowym dla gatunku obejmującym stadia, fazy i zadania rozwojowe, a dodatkowym ograniczeniem autonomii rozwoju są określone role społeczne, które wyznaczają potencjalne drogi życiowe. Karolina Appelt podkreśla, że w wielu teoriach przyjmuje się założenie o funkcjonalnej determinacji zachowania, co oznacza, że wpływy socjalizacyjne stawiają przed człowiekiem jedynie pewne wymagania, zapotrzebowania co do pewnego rodzaju zachowań, ale to sam człowiek określa, w jakim stopniu chce sprostać tym zapotrzebowaniom. Koncepcje te ujmują rozwój osobowości jako proces prowadzący do coraz wyższego poziomu indywidualności. W procesie tym podstawową rolę odgrywa własna aktywność człowieka⁵³. Tym, co indywidualizuje naszą biografię, jest własna odpowiedź na wyzwania rozwoju, dobrany wzór realizowania ról społecznych i działań, który autonomizuje jednostkę i pozwala jej tworzyć własny model rozwoju.

Kazimierz Obuchowski używa pojęcia indywidualizacji na określenie różnych sposobów, jakie stosuje człowiek, aby zaspokoić własne potrzeby, a ponadto aby wyrazić proces powstawania nowych — indywidualnych potrzeb⁵⁴. W tym ujęciu indywidualizacja jest sposobem działania, a jednocześnie tworzeniem nowych, indywidualnych potrzeb. Indywidualizacja dokonuje się, zdaniem Obuchowskiego, przez: konkretyzację, mentalizację i socjalizację⁵⁵. W koncepcji rozwoju indywidualnego autorstwa A. Niemczyńskiego, indywidualizacja jawi się jako „dopełnianie” przez jednostkę istniejącego wzorca kulturowego⁵⁶. Autor opisuje działania ludzkie o charakterze interindywidualnym, które polegają na dostosowywaniu własnych zachowań jednostki do istniejącego wzorca kulturowego oraz działania indywidualne, wykraczające poza ten wzorzec. Wspomniany wzorzec zapewnia „typowość” pewnych zachowań i jest na tyle silny, że mimo rozmaitych „odchyłeń od normy” w poszczególnych działaniach dostrzegamy pewien schemat⁵⁷. Mimo że schematy kulturo-

⁵³ K. Appelt: *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A. Brzezińska. Gdańsk 2005, s. 538.

⁵⁴ K. Obuchowski: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1983, s. 96—97.

⁵⁵ Tamże, s. 98—100.

⁵⁶ A. Niemczyński: *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków 1980.

⁵⁷ Tamże, s. 37.

we determinują w pewnym stopniu nasze działania i zachowania, paradoksalnie, fakt ten jest szansą na zaistnienie zmian o charakterze indywidualnym. Ponieważ schematyzm wzorca kulturowego wymaga dookreślenia, to jednostka może dokonywać tego doprecyzowania przez indywidualnie dobrane wzory działania.

Indywidualizacja prowadząca do realizacji „projektu własnej osoby” jest bliska indywidualizacji Junga, prowadzącej do realizacji wartości „wewnętrznej osoby” — *self*. Indywidualny wymiar rozwoju ujawnia się również w koncepcji kryzysów rozwoju Erika Eriksona, ich rozwiązywanie ma zawsze wymiar indywidualny, ponieważ jednostka nie tylko może rozwiązać je w różnych momentach cyklu życia, ale też zawsze rozwiązanie ma indywidualny charakter i zależy od sposobów przejścia kryzysów wcześniejszych. Prywatną odpowiedzią jednostki na cykl życia jest również Alfreda Adlera styl życia, czyli: „indywidualny sposób bycia w świecie, wzór nawiązywania ze światem kontaktu i indywidualny sposób radzenia sobie z problemami życia”⁵⁸. Interesującą analizę pojęcia indywidualizacji, rozpatrywanej jako proces dokonujący się w kontekście społeczno-cywilizacyjnym, prezentuje Ulrich Beck⁵⁹. Wielość interpretacji pojęcia indywidualizacji jest, w opinii Becka, „myląca, przeładowana znaczeniami”, jednak wskazująca na istotność tego, co określa. Pojęcie indywidualizacji można, jego zdaniem, odnieść do subiektywno-biograficznych aspektów cywilizacji i w tym znaczeniu może ono prowadzić do „trojakiej indywidualizacji”: uwolnienia (od społecznie danych form i więzi), utraty stabilności (utraty tradycyjnych przekonań) lub nowego rodzaju kontroli (nowe rodzaje więzi społecznych)⁶⁰. Beck stawia tezę, że w kulturze zaawansowanej nowoczesności dochodzi do immanentnych sprzeczności procesu indywidualizacji, które wynikają z zastępowania tradycyjnych więzi i form społecznych (klasa społeczna, rodzina nuklearna), wtórnymi rodzajami instytucji, które zniewalają człowieka przez mody, rynki, koniunktury⁶¹. W efekcie tych przemian dochodzi do zastąpienia procesu indywidualizacji wzorami zinstytucjonalizowanych biografii. Jednostka „uwalnia” własną biografię z dotychczasowego układu społeczno-kulturowego i rodzinnego, a przez to ogranicza swój indywidualny rozwój do własnych decyzji i działań. Biografie stają się samorefleksywne, czyli przekształcają się z biografii wyznaczonych przez społeczeństwo w bio-

⁵⁸ M. Oporczyńska: *W stronę psychologii subiektywnej — Alfreda Adlera koncepcja człowieka*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków 1999, s. 107.

⁵⁹ U. Beck: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa 2004.

⁶⁰ Tamże, s. 192—193.

⁶¹ Tamże, s. 197.

grafie tworzone przez same jednostki⁶². Choć pozornie sytuacja ta wydaje się pożądana, to Beck wskazuje na ryzyko, jakie niesie ze sobą tak tworzona biografia — człowiek przestaje postrzegać zdarzenia i stosunki jako „zadane” z zewnątrz, lecz uznaje je za konsekwencje podjętych przez siebie decyzji. To powoduje, że coraz więcej zdarzeń życiowych jest pojmowanych w kategoriach osobistej odpowiedzialności, a w razie niepowodzenia stanowią osobiste przegrane⁶³ (nawet, jeśli są to zdarzenia niezależne od jednostki).

Owa refleksja nad interpretowaniem pojęcia „indywidualizacja” ukazuje różnorodność obszarów życia, w jakich można mówić o indywidualnym modelu rozwoju. Dlatego w niniejszej pracy przyjmuję rozumienie indywidualnego modelu rozwoju jako: indywidualny sposób dopełniania przez jednostkę istniejącego wzorca bio-społeczno-kulturowego. Definicja ta jest inspirowana wieloczynnikową koncepcją rozwoju oraz koncepcją rozwoju indywidualnego autorstwa A. Niemczyńskiego. Przyjęte przeze mnie stanowisko, że rozwój warunkowany jest (oprócz innych czynników) również własną aktywnością jednostki, która może w ten sposób konstruować własny, indywidualny model biografii, znajduje odzwierciedlenie w podjętych przeze mnie badaniach i pytaniu o to, na ile intencjonalnie i w jaki sposób nauczyciele kształtowali swój rozwój oraz czy można go wpisać w określone indywidualne modele biografii?

1.3. Praca zawodowa — obszar rozwoju w wieku średnim

Praca zawodowa stanowi istotny element rozwoju osobowościowego człowieka, świadomość robienia czegoś, zwłaszcza czegoś, co daje satysfakcję, jest warunkiem zachowania szacunku dla samego siebie⁶⁴. Zdaniem Anthony’ego Giddensa, współcześnie mamy do czynienia z przemianami świata pracy, polegającymi na wydłużaniu się czasu pracy i budowaniu struktury dnia opartego na rytmie pracy⁶⁵. Rytm pracy i ciąg decyzji zawodowych (od preorientacji, przez wyuczenie zawodu, podjęcie pracy, po emeryturę) pozwala wyodrębnić specyficzny proces, to jest rozwój zawodowy. Rozwój zawodowy jako ciąg zdarzeń i decyzji zawodowych stanowi

⁶² Tamże, s. 202.

⁶³ Tamże, s. 204.

⁶⁴ D. Demetrio: *Edukacja dorosłych...*, s. 138.

⁶⁵ A. Giddens: *Socjologia*. Przekł. A. Sulżycka. Warszawa 2004, s. 440.

swoisty proces, mający określone właściwości, jednocześnie zachodzi w ramach ogólnego rozwoju człowieka i — podobnie — ma charakter stadialny. Definicja rozwoju zawodowego jako „procesu polegającego na dojrzewaniu i stopniowym wzroście zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania się jej repertuaru lub zasobu zachowania zawodowego”⁶⁶ wskazuje powiązania tego procesu z aktualną fazą rozwoju jednostki. Największa zbieżność granic wiekowych rozwoju osobistego i drogi zawodowej ma miejsce w okresie przygotowania (do pracy i do dorosłego życia), w okresie pełnej realizacji własnych planów i projektów życiowych (w okresie „produktywności”) oraz w okresie bilansowania rozwoju (osobistego i zawodowego)⁶⁷. Wśród współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego odnajdziemy teorie Elli Ginzberg, N. Nicholsona, koncepcję psychodynamiczną Ann Roe, koncepcję ukierunkowań zawodowych Edgara Scheina, a także koncepcję całościowego rozwoju zawodowego Donalda E. Supera⁶⁸. Ta ostatnia stała się podstawą mojej koncepcji metodologicznej, zatem przybliżę pokrótce jej założenia.

Super proponuje periodyzację pięciofazową obejmującą stadia (w ramach stadiów wyróżnia podokresy):

- rośnięcia,
- eksploracji,
- stabilizacji,
- zachowania *status quo*,
- schyłkowe⁶⁹.

Stadium pierwsze dotyczy ogólnej orientacji w świecie pracy (przez zabawę i dziecięce zainteresowania zawodowe), ostatnie dotyczy zaś wycofania ze świata pracy, stąd nie opisuję ich szczegółowo. Warto przyjrzeć się tym stadiom, które mają miejsce w okresie pracy właściwej, a więc stadium eksploracji na przełomie adolescencji i dorosłości oraz stadia stabilizacji i zachowania *status quo* na przełomie wczesnej dorosłości i średniej dorosłości.

Eksploracja — poszukiwanie to okres preorientacji i rozwoju zawodowego pomiędzy 15. a 24. rokiem życia. W jego ramach występują podokresy: próbowania (15.—17. rok życia), przejściowy (18.—21. rok życia) oraz próby (22.—24. rok życia). Jest to stadium, w którym młody człowiek zajmuje się badaniem świata pracy i ustaleniem preferencji zawodowych. Pod koniec tego stadium dochodzi do podjęcia pracy, sprawdzania swoich

⁶⁶ W. Rachalska: *Rozwój zawodowy*. W: *Encyklopedia psychologii...*, s. 764.

⁶⁷ A. Brzezińska: *Spółeczna psychologia...*, s. 221.

⁶⁸ J. Arnold, C.L. Cooper, I.T. Robertson: *Work Psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. London 1998, s. 396—405.

⁶⁹ D.E. Super: *A life-span, life-space approach to career development*. „Journal of Vocational Behavior” 1980, Vol. 16.

kompetencji zawodowych i próby przystosowania się do środowiska pracy⁷⁰. Stadium kolejne — stabilizacji, establishment (pomiędzy 25. a 44. rokiem życia) z podokresami: doświadczenie (25.—30. rok życia), stabilizacja (31.—44. rok życia) to okres, w którym należy realizować zadanie zajęcia pozycji w preferowanym i odpowiednim polu zawodowym. Gdy pozycja ta jest już zapewniona, jednostka może skoncentrować się na zdobywaniu coraz lepszego statusu aż do momentu osiągnięcia maksymalnej pozycji w danym zawodzie. Następnie aktywny zawodowo dorosły wchodzi w etap zachowania *status quo* — utrzymanie, właściwy dla okresu pomiędzy 45. a 64. rokiem życia. Tu głównym zadaniem jest utrzymanie tego, co zostało już osiągnięte. Po tym okresie następuje wycofywanie się z aktywnej pracy zawodowej, czyli spowolnienie⁷¹. Autor wspomnianej koncepcji podkreśla, że proces poszukiwań zawodowych i wyboru zawodowego jest kompromisem pomiędzy czynnikami indywidualnymi a czynnikami społecznymi⁷². Istotne jest założenie, że ludzie poprzez swą indywidualność kwalifikują się do kilku zawodów, ich liczba jest ograniczona, lecz nie w tak skrajnym stopniu, jak twierdzi John Holland⁷³.

Zgodnie z tym, wiek średni powinien być tym okresem, w którym dorosły stabilizuje swoją pozycję zawodową i stara się o jej utrzymanie lub ewentualne doskonalenie osiąganej pozycji zawodowej. Jednak powstaje pytanie, czy tradycyjne modele rozwoju zawodowego w sposób właściwy opisują sytuację współczesnego dorosłego w średnim wieku? Niektórzy badacze wprost podkreślają, że dbanie o pracę zawodową w wieku średnim jest związane z konfliktem pomiędzy oczekiwaniami środowiska pracy a potrzebą indywidualnego rozwoju⁷⁴. Inni wskazują, że środek życia może oznaczać kryzys w rozwoju kariery zawodowej⁷⁵. Najczęściej konflikt czy kryzys w pracy zawodowej ujawnia się w postaci dylematu, który Jung określa opozycją „twórczość — destrukcja”, zaś Erikson nazywa go kryzysem „generatywność *versus* stagnacja”. Dylemat ten ujawnia się w pyta-

⁷⁰ W. Rachalska: *Rozwój zawodowy...*, s. 764.

⁷¹ Tamże.

⁷² Por. D.E. Super: *Psychologia zainteresowań*. Tłum. H. Chojnowska. Warszawa 1972.

⁷³ John Holland postawił tezę o ograniczonych możliwościach wyborów zawodowych, związanych z sześcioma ukierunkowaniami, typami zawodowymi: realistyczny — uzdolniony technicznie; konwencjonalny — zorganizowany, praktyczny; przedsiębiorczy — przekonujący, otwarty; badający — naukowy, analityczny; artystyczny — twórczy; społeczny — zorientowany na usługi, nawiązujący kontakty z ludźmi.

⁷⁴ A. Brzezińska: *Dorosłość — szanse i zagrożenia dla rozwoju*. W: *Szanse i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorosłości*. Red. A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań 2002, s. 19.

⁷⁵ Por. D.J. Levinson: *A conception of adult development*. „American Psychologist” 1986, Vol. 41, issue 1, s. 3—13; P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*

niu o satysfakcję z dotychczas wykonywanej pracy oraz w refleksji (obawie) na temat dalszego rozwoju zawodowego.

Poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy jest podstawą zadowolenia z życia w ogóle, jednak istnieje wiele czynników, które u osób w wieku średnim prowadzą do utraty satysfakcji z pracy zawodowej, między innymi: niska płaca, brak awansu zawodowego, przeciążenie pracą, małe urozmaicenie pracy⁷⁶. Badania nad zjawiskiem *mid-career crisis* (kryzys „połowy kariery”) wskazują, że jednym z głównych napięć w pracy zawodowej jest konfrontacja z rzeczywistością, oczekiwań dotyczących kariery, a także porównywanie własnych kompetencji z kompetencjami innych. W samej sytuacji doświadczania niepowodzenia również może się rodzić motywacja do rozwoju, jednak liczba niepowodzeń życiowych musi być „równoważona” przez pewną liczbę życiowych sukcesów⁷⁷. Paradoksalnie, w określonych sytuacjach również wystąpienie sukcesu może być źródłem kryzysu w średnim wieku⁷⁸, szczególnie kiedy „przerasta” dorosłego, który osiągnął sukces szybko, niewielkim nakładem pracy i nie potrafi go skonsumować.

Obok możliwości wystąpienia kryzysu średnia dorosłość jest często okresem największych osiągnięć zawodowych. Czynnikiem, który pozwala w tej fazie zrealizować własne dzieło życia (*opus vitae*), jest mistrzostwo zawodowe, ekspertywność, korelujące — zdaniem Neila Charnessa — z wiekiem⁷⁹. Mistrzostwo zawodowe nie jest więc związane z poziomem inteligencji czy sprawnością mechanizmów poznawczych, lecz z wiedzą oraz umiejętnym jej zastosowaniem. Moment „kulminacji”, zwieńczony dziełem życia, może oczywiście wystąpić na różnych etapach drogi zawodowej (niekoniecznie w wieku średnim). Przykładem mogą być cztery modele rozkładu częstotliwości osiągnięć autorstwa Bühlera, które stały się podstawą wyróżnienia: dominacji życia nad dziełem, gdy droga zawodowa podporządkowana jest potrzebom życia; równowagi życia i dzieła, czyli harmonii rozwoju oraz dominacji dzieła nad życiem, kiedy powstawanie dzieła wpływa na przebieg procesu życiowego⁸⁰. Oprócz sukcesu

⁷⁶ M. Olejnik: *Średnia dorosłość. Wiek średni*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 2. Warszawa 2002, s. 239.

⁷⁷ J. Kozielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987, s. 315.

⁷⁸ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 144.

⁷⁹ M. Olejnik: *Średnia dorosłość...*, s. 242.

⁸⁰ Ch. Bühler dokonała podziału modeli rozkładu częstotliwości osiągnięć na cztery typy: I typ — kiedy dzieło powstaje w pierwszej połowie życia (wczesna kulminacja), II — kiedy dzieło życia i kulminacja życia przypada w środku życia, III typ — kiedy dzieło życia powstaje w drugiej połowie życia (późna kulminacja) oraz typ IV — kiedy osiągnięcia ciągną się przez całe życie na jednakowym poziomie, bez względu na fazę życia. Zob.: Ch. Bühler: *Bieg życia ludzkiego...*, s. 302–303 oraz s. 395–421.

zawodowego i realizowania dzieła życia dodatkowym czynnikiem wspomagającym pomyślny rozwój zawodowy jest wzrost poziomu kompetencji (auto)biograficznej u osób w wieku średnim, pozwalającej na weryfikację własnych celów i dążeń oraz projektowanie dalszych konstruktywnych działań. Badania Niemczyńskiego i Olejnika ukazują pozytywną korelację pomiędzy wiekiem a wzrostem perspektywy biograficznej, która stanowi istotę rozwoju mądrości⁸¹.

Teorie rozwoju zawodowego wskazują, że w dorosłości występuje okres wchodzenia w sferę pracy zawodowej, stabilizowania, a potem wycofania. Mogą wystąpić okresy „przełomowe”, krytyczne, które inicjują nowy etap drogi zawodowej. Należy się zastanowić, czy taki liniowy model rozwoju zawodowego nadal ma rację bytu w społeczeństwie nowoczesnym, w którym wiedza często dezaktualizuje się w tempie szybszym, niż jesteśmy w stanie ją zasymilować. Być może obecnie należałoby zastąpić model liniowy modelem cyklicznym, w którym dorosły wielokrotnie w ciągu życia powtarza cykl: wchodzenie w środowisko pracy — stabilizowanie — wycofanie. Tym samym w jednej fazie rozwoju osobistego może mieć miejsce kilka cykli rozwoju zawodowego.

Podsumowanie

Kategoria „rozwój”, będąca przedmiotem rozważań w tym rozdziale, została omówiona na podstawie tych koncepcji teoretycznych, które odwołują się do kategorii dorosłości i rozwoju dorosłych. Zaprezentowałam tu kwestie kluczowe dla procesu rozwoju, bez których nie można w pełni zrozumieć biografii nie tylko zawodowej, ale także osobistej człowieka dorosłego. Istotnym czynnikiem rozwoju, który może modyfikować biografię jednostki, jest — moim zdaniem — czynnik autokreacyjny (aktywność własna oraz kształcenie i wychowanie). W pierwszym rozdziale wprowadziłam pojęcie „faza stabilizacji”, które wskazuje na charakter zadań i procesów rozwojowych, zachodzących pomiędzy 35. a 65. rokiem życia. Termin ten będę w dalszej części pracy stosować zamiennie z pojęciami: „wiek średni”, „średnia dorosłość”. Charakterystyka fazy stabilizacji prowadzi do wniosku o dychotomicznym charakterze zmian, jakie wówczas zachodzą. Oprócz fizjologicznych procesów starzenia się czo-

⁸¹ M. Olejnik, A. Niemczyński: *Psychologiczne koncepcje...*, s. 9—24; M. Olejnik, A. Niemczyński: *Związek mądrości z wiekiem — co i jak się w niej zmienia*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, T. 3, s. 30—48.

wiek osiąga mądrość życiową, a życiowej stabilizacji towarzyszą kryzysy prowadzące do przewartościowania dotychczasowych norm. Dorosły może wówczas doświadczać większych trudności, stresów i napięć niż wtedy, gdy wkraczał we wczesną dorosłość. Wynika to z faktu, że „wchodząc w wiek średni, nie jesteśmy do tego przygotowani, mamy zaledwie niejasne wyobrażenie o specyfice i zadaniach tego okresu, a oczekujemy od siebie, że mamy być dorośli”⁸².

W efekcie przemian wieku średniego indywidualny model rozwoju, który zgodnie ze sformułowaną definicją oznacza „dopełnienie przez jednostkę istniejącego wzorca bio-społeczno-kulturowego”, zyskuje nową jakość. Wynika ona ze szczególnych kompetencji autokreacyjnych, jakie nabywa dorosły, z zadań rozwojowych tego okresu, ukierunkowanych na wspomaganie bliskich oraz z przemian społeczno-cywilizacyjnych.

Rozwój zawodowy jest dynamicznym procesem i — podobnie jak rozwój psychiczny — zależy od czynników podmiotowych (biofizycznych i psychicznych) oraz przedmiotowych (społecznych, kulturowych, ekonomicznych, historycznych, edukacyjnych). Zgodnie z zaprezentowaną koncepcją D. Supera, na okres średniej dorosłości przypadają dwa etapy rozwoju zawodowego (jeśli przyjmiemy granice chronologiczne średniej dorosłości na lata od około 35. do 65. roku życia): etap stabilizacji oraz stadium zachowania *status quo*⁸³. Jeśli przyjmiemy tę periodyzację, rozwój zawodowy w wieku średnim należałoby rozpatrywać jako dwuetapowy: etap pierwszy — stabilizacji związanej z budowaniem własnego statusu w pracy zawodowej oraz etap drugi — utrzymanie osiągniętego statusu.

Rozwój w średnim wieku rozpatrywać można ponadto jako rozwiązywanie dylematu: produktywność czy stagnacja. Produktywności sprzyjają wiedza i doświadczenia życiowe, które są warunkami ekspertywności, dodatkowym zasobem człowieka w średnim wieku może być mądrość życiowa, a także kompetencje autobiograficzne. Zwieńczeniem pozytywnie rozwiązanego dylematu: produktywność — stagnacja, jest niejednokrotnie dzieło życia jako punkt kulminacyjny rozwoju zawodowego. Negatywny przejaw wspomnianego dylematu to stagnacja, która — zdaniem Eriksona — „stanowi potencjalnie główny rodzaj patologii”⁸⁴ w stadium średniej dorosłości. Stagnacja zawodowa w wieku średnim sprzyja wystąpieniu kryzysu w karierze, co jest efektem narastających rozbieżności pomiędzy silną potrzebą prestiżu a percepcją zmniejszających się z czasem możliwości awansu⁸⁵. Zarazem zbyt wczesny moment kulmina-

⁸² P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 75.

⁸³ W. Rachalska: *Rozwój zawodowy...*, s. 764.

⁸⁴ E. Erikson: *Dopełniony cykl...*, s. 84.

⁸⁵ P.K. Oleś: *Psychologia przełomu...*, s. 143.

cji zawodowej może również wywołać kryzys, ponieważ prowadzi do dewaluacji osiągnięć i wciąż narastających aspiracji⁸⁶.

Opisane właściwości wieku średniego częściowo rozstrzygają pytanie o ewolucyjny bądź rewolucyjny charakter zmian rozwojowych w tej fazie życia. W odniesieniu do ciągłości rozwoju zmiany wieku średniego mają charakter ewolucyjny, ponieważ są konsekwencją fazy wcześniejszej i zarazem ogniwem łączącym wczesną i późną dorosłość⁸⁷. Jednak sama treść zmian rozwojowych w średnim wieku, to jest nagromadzenie kryzysów, konieczność zmiany relacji z bliskimi, zmiany obrazu samego siebie (indywiduacja) wskazują, że wiek średni jest okresem przełomowym, rewolucyjnym. W tym aspekcie stabilizacja wieku średniego jawi się jako potencjalność, a nie jako prawidłowość rozwoju w tej fazie życia.

⁸⁶ Tamże, s. 144.

⁸⁷ E. Erikson: *Dopełniony cykl...*, s. 90.

2. Nauczyciel w okresie ponowoczesnych przemian edukacyjnych

2.1. Rola nauczyciela — między postulatami a praktyką

Jednym z warunków spójności działań nauczyciela z potrzebami życia jest odniesienie jego aktywności zawodowej do kontekstu społecznego, w tym: zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań sytuacji edukacyjnej. Kontekst społeczno-kulturowy, w jakim odbywają się procesy edukacyjne, pozwala zrozumieć genezę, przebieg i skutki pracy pedagogicznej¹, a czasem przewidzieć prawdopodobne dalsze konsekwencje tej pracy. Cechą kultury współczesnej jest głęboka transformacja jej podstaw, a nawet erozja jej fundamentów². Zmiany te powodują, że również obszar edukacji, filozofia szkoły jako miejsca kształcenia i wychowania oraz praca nauczyciela podlegają reinterpretacji w kontekście nowej kultury, określanej erą ponowoczesności. Zdaniem Doroty Ekiert-Oldroyd, przemiany współczesnych systemów edukacyjnych nabierają w Polsce szczególnego znaczenia ze względu na zachodzące w naszym kraju przemiany ustrojowe i gospodarcze, a konieczność odnalezienia się w nowej sytuacji może być trudna zwłaszcza dla nauczycieli³. Muszą oni nie tylko sami

¹ R. Schulz: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1998, s. 272—273.

² J. Marzec: *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków 2002, s. 17.

³ D. Ekiert-Grabowska: *Twórczość w aspekcie kształcenia nauczycieli*. W: *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. Red. W. Łuszczuk. Katowice 1996, s. 39.

przystosować się do nowych trendów w wychowaniu i kształceniu, ale powinni także pomagać własnym uczniom i wychowankom w procesie adaptowania się do zachodzących przemian edukacyjnych.

Ponowoczesność jako kontekst działań pedagogicznych stawia przed nauczycielem nowe zadania i wymaga od niego przewartościowania tradycyjnej roli, nieadekwatnej już do pluralizmu kulturowego i nowych relacji społecznych. Największym chyba wyzwaniem, któremu musi sprostać (po)nowoczesny nauczyciel, jest odnalezienie paradygmatu własnej roli zawodowej w kulturze, która kwestionuje status teorii i nauki⁴, co powoduje, że świat przestaje poddawać się wyjaśnieniu, jest skomplikowany, sprzeczny, rozproszony, zdecentrowany⁵. Edukacyjną implikacją „rozproszenia” współczesnej kultury jest pluralizm edukacyjny, który zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej rozpoczął się wraz z opublikowaniem w roku 1968 raportu Philipa H. Coombsa. Dokument ten „uruchomił w pedagogice proces ewolucji od ortodoksji (poszukiwania jednego uniwersalnego paradygmatu edukacyjnego) ku heterogeniczności (wieloparadygmatyczności w myśleniu o edukacji i akceptacji społecznego dyskursu o edukacji)”⁶. Trendy te zauważalne są również w rozwoju polskich nauk pedagogicznych, zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki edukacyjnej, gdzie upowszechniają się i nabierają znaczenia takie kierunki, jak: pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika personalistyczna, a także antypedagogika czy pedagogika postmodernistyczna⁷. Uznanie pluralizmu edukacyjnego wiąże się ze zmianą edukacyjną, która powoduje odchodzenie od „pedagogicznego przymusu” w kierunku „pedagogicznej wolności”⁸. Taka orientacja daje nauczycielowi wolną rękę w kreowaniu własnej filozofii pracy, a co za tym idzie — redefinicji własnej roli zawodowej i dalej — dowolnej interpretacji celów oraz ideału kształcenia i wychowania. Można założyć, że w pewnym stopniu każdy doświadczony nauczyciel jest przygotowany do kreowania własnej pedagogiki, co wynika z samej roli nauczyciela, gdzie miarą wiedzy zawodowej jest zdolność tworzenia „wiedzy w działaniu”. Jeśli opisywać działania nauczyciela, świadomego swojej roli jako kontinuum reproduktywność — generatywność, to większość jego działań bliższa będzie generatywności, ponieważ bardzo często działanie pedagogiczne nauczyciela związane jest z tworzeniem wiedzy nowej, wcześniej nieuświa-

⁴ J. Marzec: *Dyskurs, tekst i narracja...*, s. 35.

⁵ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań 1996, s. 41—43.

⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz 2000, s. 47.

⁷ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999, s. 29.

⁸ Tamże, s. 29—30.

domionej⁹. Zarazem wielość paradygmatów pedagogicznych „stwarza lub stwarzać może poczucie niepewności, dramatu, rozchwiania, niepokoju, braku stabilności”¹⁰. I chociaż niektórzy badacze podzielają opinię, że ambiwalencja może być wyrazem niezależności i indywidualności nauczyciela¹¹, to zarazem pozbawia ona nauczyciela „przywileju rozumienia”, czyli przekonania o tym, że nauczyciel to ten, który zawsze rozumie, a uczeń może rozumieć tylko dzięki nauczycielowi¹². Prowadzi to do paradoksu roli nauczyciela, od którego w czasach niepewności oczekuje się pewności. Istotnym czynnikiem kształtującym współczesnego nauczyciela jest także zmiana ładu społecznego. Dotychczasowy porządek hierarchiczny, w którym edukacja spełniała funkcję przystosowującą i utrzymującą istniejące struktury społeczne, wypiera nowy ład demokratyczny. W odniesieniu do zawodu nauczyciela, zmiana ładu z hierarchicznego ku demokratycznemu, którego celem jest wyzwalamie możliwości rozwojowych ludzi, wiąże się ze zmianą roli nauczyciela ku przewodnictwu, partnerstwu, doradztwu¹³.

Wzrost tempa rozwoju nauki, powstanie społeczeństw informacyjnych i globalizacja prowadzą do szybkiego przyrostu wiedzy, której nauczyciel nie może już w całości zasymilować. Model nauczyciela jako „banku informacji” odchodzi do lamusa, dlatego koniecznością staje się budowa nowego modelu. Tutaj mogą nastąpić istotne trudności, wynikające z rozbieżności teorii i praktyki. Podczas gdy na gruncie pedeutologii (i innych nauk) dyskutuje się nad kompetencjami i rolą nauczyciela, sam nauczyciel ma świadomość ograniczeń własnej siły sprawczej¹⁴. Problematyczność obrazu współczesnego nauczyciela wynika z wielu realizowanych ról życiowych, które mogą nieść ze sobą różne systemy wartości. W kontekście pracy pedagogicznej wielość systemów wartości jest istotnym czynnikiem powstania zintegrowanej lub rozproszonej osobowości zawodowej. Wielość czynników warunkujących rolę zawodową nauczyciela jest

⁹ H. Kwiatkowska: *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003, s. 83.

¹⁰ R. Łukaszewicz: *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów...*, s. 168.

¹¹ H. Kwiatkowska: *Ontologia działania...*, s. 86.

¹² T. Szkudlarek: *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów...*, s. 356.

¹³ T. Lewowicki: *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku — ewolucja czy rewolucja?* W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000, s. 14; Por. *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990.

¹⁴ T. Lewowicki: *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego — pedeutologiczna „kwadratura koła”*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii...*, s. 62.

ogromna, a nierzadko poszczególne obszary pozostają ze sobą w sprzeczności. To prowadzi, zdaniem Tadeusza Lewowickiego, do pedeutologicznej „kwadratury koła”, ponieważ realizacja roli nauczyciela mimo chęci i zaangażowania niego samego nie jest wolna od słabości, które obniżają efektywność nauczania i wychowania. Do czynników zagrażających aktywności zawodowej nauczyciela autor zalicza: tradycje edukacji oraz tradycje wykonywania zawodu nauczycielskiego, teorie pedagogiczne traktujące o tym zawodzie, warunki życia, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz ich pracy, a także odmiany praktyki wykonywania zawodu nauczycielskiego¹⁵.

Poza licznymi uwarunkowaniami zawodu wynikającymi z opisanych przemian kultury i edukacji dodatkowym czynnikiem roli nauczyciela jest umiejętność adaptowania się do zmian wynikających ze zmian polityki oświatowej. Jak poświadczają liczne badania oraz wyniki moich badań, nauczyciele mają trudności z akceptowaniem reform edukacyjnych, choć służą one przecież doskonaleniu szkoły. Ten brak akceptacji można tłumaczyć niepokojem nauczycieli o własną pozycję zawodową, niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli do reformy, niedostateczną współpracą środowisk projektujących reformę z praktykującymi nauczycielami, a być może również zasygnalizowanym wcześniej zagubieniem nauczyciela w ponowoczesności, nauczyciela, który — kształcony według tradycyjnych programów — ma realizować programy nowatorskie. Antidotum na te rozbieżności może tkwić w integrowaniu nowej, pluralistycznej koncepcji nauczyciela, akceptującej różnorodność i wolność z tradycyjną postawą uniwersalistyczną, pozwalającą nauczycielowi odnieść się do określonego porządku aksjologicznego¹⁶.

Godzenie tradycji i nowoczesności wiąże się ze sformułowaniem kompetencji niezbędnych do realizacji takiej dychotomicznej lub innej wizji pedagogiki. Kategoria kompetencji zawodowych, bodaj najszerszej opisana w literaturze pedeutologicznej, oznacza „umiejętności złożone wyższego rzędu, które dotyczą nie samego działania, a przede wszystkim zdolności danej osoby”¹⁷. Opisując kompetencje zawodowe, pytamy o zdolności zawodowe nauczyciela, które już ma lub które zdobyć powinien, i różnicuje się te zdolności w zależności od celów, jakim mają służyć. Kanon kompetencji nauczycielskich oparty na zestawie kompetencji merytorycznych i technicyzmie dydaktycznym, jest już nieadekwatny do opisanych przemian współczesności, dlatego uzasadniona wydaje się obecna tendencja zmie-

¹⁵ Tamże, s. 63—69.

¹⁶ A.A. Kotusiewicz: *Pytanie o nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000, s. 19—22.

¹⁷ J.P. Sawiński: *Dlaczego kompetencje*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.

rzająca w kierunku tzw. kompetencji miękkich, psychogennych, które umożliwiają nauczycielowi elastyczne reagowanie na różnorodne sytuacje edukacyjne i wychowawcze. Tendencję tę wyraża między innymi opinia, że „kompetencje zawodowe nauczyciela to obok wykształcenia przedmiotowego głęboka wiedza psychologiczna i pedagogiczna, określone cechy osobowości oraz umiejętności interpersonalne”¹⁸. Obszerna lista kluczowych kompetencji nauczyciela, którą można stworzyć na bazie literatury pedeutologicznej, uwzględnia różne obszary nauczycielskiej praktyki. Można je pogrupować, biorąc pod uwagę trzy cele, jakim mają służyć:

1. Wyposażanie ucznia w niezbędną wiedzę, dającą teoretyczne podstawy pewnej dziedziny naukowej.

2. Wyposażanie w psychometryczne umiejętności, rozwijanie i pomnażanie możliwości działania wychowanka.

3. Kształtowanie charakteru, rozwijanie zdolności i talentów wychowanków, wzbogacanie ich osobowości¹⁹.

Wielu autorów wskazuje na nowe kompetencje, które jawią się jako szczególnie ważne w obliczu współczesnych przemian społecznych i cywilizacyjnych, na przykład orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu planów edukacyjnych, działalność nowatorska i inicjowanie nowych rozwiązań w nauce²⁰, czy wyrabianie w uczniach umiejętności samokształtowania, co pozwoli na samodoskonalenie nie tylko w zakresie własnej wiedzy merytorycznej, ale i życiowej²¹.

Wraz z przemianą stanowiska co do postulowanych nauczycielskich kompetencji, dochodzi obecnie do zmiany tradycyjnej wizji nauczyciela — z modeli postulatycznych (semantycznych) na modele empiryczne (izomorficzne)²². Wśród współczesnych modeli nauczyciela, związanych z postmodernistyczną wizją kultury, odnajdujemy między innymi koncepcje: refleksyjnego praktyka autorstwa Donalda Schöna, transformacyjnego intelektualisty autorstwa Henri Giroux oraz praktyka postpozytywistycznego autorstwa Joe Kincheloe²³.

Koncepcja refleksyjnego praktyka wskazuje na źródła wiedzy, do jakich sięga profesjonalista. D. Schön wykazał, że są one inne niż akade-

¹⁸ J. Janowska: *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin 1993, s. 36.

¹⁹ V. Spousta: *Osobowościowe dyspozycje nauczyciela*. W: *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości...*, s. 56.

²⁰ K. Denek: *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reform edukacji*. W: *Problemy pedeutologii...*, s. 123.

²¹ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003, s. 89.

²² H. Mizerek: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn 1999, s. 44.

²³ Tamże, s. 50—67.

micka wiedza naukowa, refleksyjny praktyk jest bowiem badaczem szczególnego rodzaju, który dla każdego, unikalnego przypadku, konstruuje nową teorię, nieograniczoną raz ustalonymi środkami bądź celami²⁴. Refleksja nauczyciela ma wówczas dwojaki wymiar: nad działaniem oraz w działaniu. Obydwa rodzaje refleksji można tłumaczyć jako „namysł po fakcie” lub „refleksja jako spirala myślenia i działania”. Refleksja nad działaniem jako „namysł po fakcie” może mieć charakter pogłębiony, bardziej uniwersalny i może służyć doskonaleniu przyszłego działania. Refleksja w działaniu umożliwia zaś elastyczność reagowania, jest „spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw”²⁵.

U podstaw drugiego modelu — Giroux’a koncepcji transformatywne-go intelektualisty leży przekonanie, że nauczyciel jest „publicznym intelektualistą”, którego cel to przełamywanie dyskryminacji ekonomicznej, politycznej i społecznej. Transformatywny intelektualista działa zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz szkoły, a jego działania zmierzają do tego, by jego uczniowie w przyszłości zdolni byli do obrony wartości demokratycznych²⁶.

Trzeci ze wspomnianych modeli, postpozytywistyczny praktyk J. Kincheloe obejmuje zestaw dziesięciu umiejętności — kompetencji kluczowych, wśród których Kincheloe wymienia: refleksyjność, myślenie nauczyciela zanurzone w kontekście społecznym, zaangażowanie w tworzenie obrazu świata swoich uczniów, umiejętność improwizacji, umiejętność stymulowania uczniów do uczestnictwa, umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej, demokratyzacja działania i edukacji, wrażliwość na pluralizm kulturowy, zorientowanie na działanie i postawę aktywną oraz postawa wyczulenia na emocjonalny wymiar swoich uczniów²⁷.

Główne różnice, jakie występują pomiędzy wymienionymi modelami a modelami tradycyjnymi, to: znaczenie przypisywane autorefleksji nauczyciela i istotność kształtowania miękkich kompetencji nauczyciela. Niezmienne pozostają cele pracy nauczyciela: wspomaganie ucznia w rozwoju osobistym, pośredniczenie w przekazie kulturowym, wychowywanie do mądrego kreowania siebie i świata. Zadania te, odnoszące się do sfery wartości, stawiają w centrum uwagi zagadnienie nauczycielskiego etosu.

²⁴ D. Schön: *The Reflective Practitioner*. New York 1983, s. 68.

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, s. 14—17.

²⁶ H. Mizerek: *Dyskursy współczesnej...*, s. 59.

²⁷ Tamże, s. 61—64.

2.2. Etyczne i aksjologiczne podstawy pracy nauczyciela

Działalność zawodową nauczyciela można odnieść do trzech obszarów kwalifikacji, które człowiek (uczeń) ma szansę rozwijać dzięki uczestnictwu w edukacji. Są to kompetencje poznawczo-merytoryczne, sprawnościowo-działaniowe oraz kwalifikacje stymulujące wybór określonej etyki i filozofii życia²⁸. Bez względu na źródła inspiracji edukacyjnych, preferowaną orientację pedagogiczną czy aksjologiczną sfera wartości stanowi fundament roli nauczyciela. Czynnikiem kodyfikującym określone postawy nauczyciela względem uczniów i własnej pracy jest etyka zawodowa. W literaturze występuje trojaki rozumienie tego terminu. Można go definiować jako: spisane normy, odpowiadające na pytanie: jak przedstawiciele danego zawodu powinni postępować?; przekonania moralne przedstawicieli zawodu; postępowanie przedstawicieli zawodu oceniane według kryteriów moralnych. Analogicznie w etycznym postępowaniu nauczyciela można wyróżnić aspekty: normatywny (postulaty, kodeksy), świadomościowy (przekonania moralne) i sprawczy (rzeczywiste zachowania, moralna *praxis*)²⁹. Ustalenia definicyjne wskazują na nierozłączność etycznego postępowania nauczyciela i jego przekonań moralnych. Niekiedy wprost łączy się oba zagadnienia zgodnie z przekonaniem, że „etyka zawodowa nie jest niczym innym jak jedynie wyrazem konkretyzacji moralności ogólnospołecznej w swoistych sytuacjach zawodowych”³⁰.

Kategoria wartości może być rozumiana wielorako: jako zjawisko autonomiczne, jako kierunek motywacji, przedmiot pozytywnej oceny oraz kryterium pozytywnej oceny przedmiotów³¹. Dla rozważań nad etosem działań nauczyciela najbardziej przydatna jest definicja, w której wartość określana jest jako obiekt szczególnego rodzaju pozytywnych postaw³² prezentowanych w sytuacji nauczania i wychowania. Przyjęty system war-

²⁸ A.A. Kotusiewicz: *Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000, s. 29.

²⁹ K. Duraj-Nowakowa: *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Kraków 2000, s. 269.

³⁰ A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz 1994, s. 21.

³¹ H. Świda: *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*. W: *Młodość a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa 1979, s. 12–38.

³² L. Dakowicz: *Świat wartości nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000, s. 251.

tości stanowi „treść” wychowania, kiedy nauczyciel „personalizuje” wartości, postępując zgodnie z nimi jako osoba i jako pedagog³³.

Preferowane przez nauczyciela wartości powinny korespondować z celami edukacyjnymi formułowanymi na szerszym gruncie. Z badań wynika, że do kluczowych wartości, które należy realizować w szkole, nauczyciele zaliczają: humanizm, demokrację, bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka, pracę, równość, wolność, sprawiedliwość, przyjaźń, rzetelność, sumienność, autonomię, samostanowienie i inne³⁴. Jeśli osobowość nauczyciela służy przede wszystkim wychowaniu kolejnego pokolenia, to zgodnie z tym etyka zawodowa nauczyciela wiąże się również z odpowiedzialnością wobec i za uczniów, która jest szczególna, ponieważ „nauczyciel, dysponując określoną mocą antropologiczną, może budować jak i niszczyć osobowość ludzką”³⁵. Odpowiedzialność łączy się zaś z kompetencją etyczną określaną jako takt pedagogiczny, czyli umiejętnością, dzięki której pedagog ochrania dziecko, zapobiega cierpieniu i wspiera jego rozwój osobisty³⁶. Te wybrane wartości, preferowane przez nauczycieli, są z pewnością społecznie akceptowane, skąd zatem kontrowersje, problemy i pojawiająca się nierzadko krytyka środowiska nauczycielskiego?

Źródłem konfliktów moralnych mogą być rozbieżności pomiędzy normami i zasadami prywatnymi, osobistymi a oczekiwaniami i zadaniami społeczno-politycznymi, co może prowadzić do swoistego dymorfizmu etycznego. Zdaniem Krystyny Duraj-Nowakowej, do najjaskrawszych konfliktów należy zaliczyć:

- konflikt między dążeniem do sukcesu osobistego, realizacji celów osobistych a celami społecznymi szkoły, środowiska, narodu,
- konflikt między dyscypliną i lojalnością wobec władz szkolnych i lokalnych a wrażliwością i krytycyzmem, koniecznością wyrażania własnych opinii,
- konflikt między obowiązkiem realizacji programu nauczania a własnym światopoglądem naukowym,
- konflikt między zasadą osobistego kontaktu z wychowankiem a zasadą utrzymania niezbędnego dystansu³⁷.

³³ M. Nowak: *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: *Człowiek — wartości — sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria, nooteoria, nooterapia*. Red. K. Popielski. Lublin 1996, s. 255.

³⁴ K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Toruń 1994, s. 27—28.

³⁵ Z. Łomny: *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*. W: *Problemy pedeutologii...*, s. 49. Por. A.A. Kotusiewicz: *Trzy kategorie...*, s. 31.

³⁶ Z. Kwieciński: *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*. W: *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*. Red. K. Paclawska. Kraków 1998.

³⁷ K. Duraj-Nowakowa: *Systemologiczne...*, s. 278—279.

Ponadto, jeśli powinnością wychowawcy jest kształtowanie sfery wartości, to sam musiałby pełnić funkcję etycznego wzorca. Praktyka edukacyjna wskazuje jednak, że grupa zawodowa nauczycieli nie jest wolna od patologii: dogmatyzmu, schematyzmu myślenia i postępowania, wypalenia zawodowego, postawy „wyrobników oświaty”³⁸. Podejmując próbę odpowiedzi na pytanie: „co jest źródłem takich negatywnych postaw i emocji u nauczyciela?”, Krzysztof Konarzewski konkluduje, że nauczyciele doświadczają „poczucia nieodwzajemnienia”, gdy dają więcej, niż dostają. Nauczyciel pozostaje nauczycielem „na zawsze”, podczas gdy jego wychowanek „idzie dalej”, wkracząc w nowe warunki cywilizacyjne i społeczno-ekonomiczne³⁹. Dlatego niejednokrotnie towarzyszy nauczycielowi poczucie osamotnienia i niezrozumienia. Czynnikiem, który dodatkowo może przyczyniać się do etycznego kryzysu nauczyciela, jest ukierunkowanie nauczycieli na pragmatyczne, instrumentalne kompetencje zawodowe⁴⁰, nie zaś na kształcenie sfery aksjologicznej. Chociaż kształcenie przyszłych nauczycieli ma przygotować ich między innymi do refleksyjnego stosunku wobec moralnych dylematów towarzyszących pracy nauczyciela, czyli realizacji roli „pedagoga-etyka”⁴¹, to zarówno studenci specjalności nauczycielskich, jak i praktykujący nauczyciele zdają się preferować umiejętności związane z rolą „rzemieślnika” i „nadzorcy pracy innych”⁴².

Aktualnie istotnym problemem etycznym jest odpowiedź na pytanie: jakimi wartościami ma się kierować nauczyciel kultury ponowoczesnej, produkującej jednostki z tożsamością „tymczasową”, fragmentaryczną, czy wręcz człowieka „bez tożsamości”⁴³?

Sytuację moralną w erze ponowoczesnej Zygmunt Bauman nazywa moralnością bez etyki⁴⁴. Taka moralność objawia się między innymi odrzuceniem autorytetu ekspertów etycznych (na przykład księży, wychowawcy) i tworzonych przez nich kodeksów etycznych. Powoduje to przeniesienie odpowiedzialności moralnej z kodeksu (którym się już nie można kierować) na samego człowieka, który wie, że nie ma ucieczki przed

³⁸ T. Lewowicki: *Nauczyciele i ich edukacja...*, s. 16.

³⁹ K. Konarzewski: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wrocław 1991, s. 162—164.

⁴⁰ H. Kwiatkowska: *Ontologia działania...*, s. 87.

⁴¹ K. Polak: *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza — badanie — kształtowanie*. Kraków 1999, s. 139.

⁴² Trzy sposoby wypełniania roli nauczyciela: „pedagog-etyk”, „rzemieślnik”, „nadzorca pracy innych” opisane przez K. Polaka w pracy *Indywidualne teorie nauczycieli...* odnoszą się do doświadczeń, jakie wynoszą studenci z kształcenia w uczelni.

⁴³ J. Kargul: *Nauczyciel w świecie ponowoczesnym. W: Problemy pedeutologii...*, s. 43.

⁴⁴ Z. Bauman: *Etyka ponowoczesna*. Przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa 1996.

odpowiedzialnością za wybór⁴⁵. Również etos nauczycielski jawi się jako konstrukcja złożona z własnych wyborów moralnych, których słuszności nauczyciel nie jest w stanie w pełni określić. Zgodnie z tym można postawić tezę, że obecnie nauczyciel nie „dziejczy” kulturowo określonego etosu zawodowego, ale go osobiście konstruuje, ryzykując, że decyzje, które podejmie, mogą być w takim samym stopniu słuszne, jak i błędne. Ryzyko związane z niepewnością własnych decyzji, zdaniem Becka, powoduje konieczność kształcenia nowej kompetencji biograficznej: radzenie sobie z ryzykiem, a kształcenie związanych z tym umiejętności — staje się istotnym zadaniem instytucji pedagogicznych⁴⁶.

2.3. Rozwój zawodowy nauczyciela

Drogę zawodową nauczyciela można postrzegać jako proces, który zachodzi zarówno w perspektywie wertykalnej, jak i horyzontalnej. Wymiar horyzontalny wiąże się z opisanym kontekstem edukacyjnym, w jakim działa nauczyciel. Stanowią go: ogólnoświatowe trendy edukacyjne, polityka edukacyjna państwa i szkoły, uwarunkowania społeczno-kulturowe, a więc te wszystkie czynniki, które warunkują działania nauczyciela „tu i teraz”. Odminną perspektywą pracy nauczyciela jest wymiar wertykalny, czyli przeszłe i przyszłe działania oraz doświadczenia edukacyjne. Innymi słowy: dokonane i przewidywane lub postulowane losy nauczyciela. Opisane w rozdziale 1 ogólne prawidłowości rozwoju zawodowego ukazały wieloetapowy charakter tego procesu, chociaż zwróciłam uwagę, że być może współcześnie jego liniową konstrukcję należałoby zastąpić strukturą cykliczną.

Podobnie, analizując rozwój zawodowy nauczyciela, można dostrzec jego dynamiczny i wieloetapowy charakter. Jego celem jest, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, ewolucja od bezrefleksyjnego powielania wzoru czynności, poprzez krytyczną jego analizę do tworzenia nowych reguł i zasad działania, czyli do umiejętności działania poza przyswojoną normą⁴⁷. J. Průcha opisuje rozwój nauczycieli jako pięcioetapowy proces: od wyboru zawodu, poprzez profesjonalny start, profesjonalną adaptację oraz pro-

⁴⁵ Tenże: *Socjologiczna teoria postmoderny*. W: *Postmodernizm w perspektywie filozoficznej i kulturoznawczej*. Red. A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1991.

⁴⁶ U. Beck: *Spółczesność ryzyka w drodze do innej nowoczesności*. Warszawa 2004, s. 98.

⁴⁷ H. Kwiatkowska: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*. „Kwartalnik Pedagogiczny” [Suplement „Kształcenie nauczycieli”] 1993, nr 1, s. 69.

fesjonalną stabilizację po ostatnie stadium — wypalenie zawodowe⁴⁸. Trzy fazy właściwego rozwoju (bez uwzględnienia wyboru zawodu i wypalenia), czyli: start w roli zawodowej, adaptowanie roli nauczyciela, rozwijanie roli, efektem czego jest mistrzostwo zawodowe, prowadzą — zdaniem R. Kwaśnicy — do ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych⁴⁹.

Etap wchodzenia w rolę zawodową, które Kwaśnica nazywa stadium przedkonwencjonalnym⁵⁰, cechuje się schematycznymi, naśladowczymi zachowaniami, które nauczyciel uznaje za „typowe”, „właściwe” dla roli, którą odgrywa. Nauczyciel odtwarza pewną konwencję, której znaczenia nie jest świadomy, dlatego istotne jest, kogo lub co naśladuje⁵¹. Drugi etap, związany z adaptowaniem roli, wiąże się z akceptowaniem celów działania wyznaczonych przez rolę zawodową i ze wzrostem świadomości teoretycznej⁵², co prowadzi ku świadomemu realizowaniu konwencji (przepisów roli). Stadium trzecie — postkonwencjonalne, czyli twórcze przekształcanie roli zawodowej, wiąże się z „załamaniem konwencji” i wytwarzaniem autonomicznej roli nauczyciela opartej na koncepcji własnej osoby jako całości (nie podzielonej na role)⁵³. Wówczas nauczyciel wypełnia rolę zawodową zgodnie z własnymi przekonaniami moralnymi odniesionymi do obowiązków zawodowych. W tej koncepcji rozwój zawodowy nauczyciela oznacza uwalnianie się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania, zarówno w okolicznościach narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne, jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne⁵⁴. Efektem osiągnięcia ostatniego stadium jest wykształcenie autonomicznej tożsamości zawodowej oraz transgresja zawodowa, czyli negacja pozytywna⁵⁵. Istotne jest, że przeciwnie do rozwoju psychicznego rozwój zawodowy nie przebiega samoczynnie, lecz wymaga osobistego zaangażowania nauczyciela i może zostać zahamowany na każdym z etapów.

⁴⁸ J. Průcha: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk 2006, s. 293.

⁴⁹ R. Kwaśnica: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*. W: *Pytanie o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993, s. 100.

⁵⁰ Nazwy trzech faz rozwoju zawodowego nauczyciela R. Kwaśnica zapożyczył z koncepcji rozwoju moralnego L. Kohlberga, która jest istotnym elementem periodyzacji Kwaśnicy.

⁵¹ R. Kwaśnica: *Przygotowanie pojęciowe...*, s. 101.

⁵² H. Kwiatkowska: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela...*, s. 70.

⁵³ R. Kwaśnica: *Przygotowanie pojęciowe...*, s. 102.

⁵⁴ Tamże, s. 100.

⁵⁵ J. Rusiecki: *Poszukiwanie wzoru nauczyciela*. „Wychowanie na Co Dzień” 1998, nr 9.

W proponowanym podejściu brakuje tego etapu, który wiąże się z preorientacją zawodową. Trudno określić początek procesu preorientacji ze względu na to, że już we wczesnym dzieciństwie mogą się pojawić zainteresowania zawodem, co nie musi oznaczać preorientacji do zawodu. Można jednocześnie zaryzykować twierdzenie, że w przypadku wielu nauczycieli etap preorientacji zawodowej następuje dopiero w okresie studiów nauczycielskich (lub innych form przygotowania zawodowego), nie zaś przed podjęciem decyzji o wyborze zawodu.

Oprócz zaprezentowanego modelu warto zwrócić uwagę na takie ujęcia rozwoju profesjonalnego nauczycieli, które wskazują na fazową strukturę tego procesu. Można je wspólnie określić jako proces przechodzenia od kompetencji technicznych, wyuczonych, do kompetencji osobiście wykształconych, „przeżytych” w trakcie różnorodnych sytuacji pedagogicznych. Trzeba podkreślić, że fazy rozwoju zawodowego nauczyciela nie muszą być związane z wiekiem metrykalnym lub mogą być związane z nim bardzo luźno.

Jedną z ciekawszych koncepcji rozwoju profesjonalnego nauczyciela jest propozycja Roma Harrego. Rozwój zawodowy nauczyciela jest, według niego, nabywaniem umiejętności działania i bycia. Działanie — to umiejętności, które pomagają skutecznie realizować zadania zawodowe, natomiast bycie to umiejętność pracy z drugim człowiekiem, dysponowanie odpowiednimi cechami charakteru. Rozwój profesjonalny nauczyciela związany jest wobec tego z rozwojem osobistym (psychicznym i moralnym). Zmiany w procesie rozwoju profesjonalnego odbywają się w czterech przestrzeniach: wspólnej, indywidualnej, prywatnej i publicznej. Przestrzenie te „przecinają się”, tworząc czteroetapowy proces rozwoju zawodowego. W zależności od tego, jaki charakter mają obecne działania nauczyciela, innymi słowy, w jakiej, spośród czterech przestrzeni działa, tak zmienia się rozumienie i realizowanie roli. W związku z tym można mówić o nauczaniu traktowanym jako: zawód, umiejętność, profesjonalizm, jako sztuka⁵⁶.

W etapie konwencjonalizacji, który jest pierwszym etapem rozwoju zawodowego, nauczyciel uczy się zawodu, posługując się nabytymi w trakcie kształcenia wiadomościami i nawykami. Kieruje się on zewnętrznymi nakazami, zaleceniami, a jednocześnie w tym czasie zaczyna się proces identyfikacji z rolą zawodową. Ten etap odpowiada fazie rozwoju przedkonwencjonalnego zaproponowanego przez Roberta Kwaśnicę. Etap 2) przyswajania to okres, gdy nauczyciel w pełni rozwija poczucie tożsamości z zawodem. W swoich działaniach kieruje się już nie tylko zewnętrznymi nakazami, ale też ogólnymi zasadami pracy w szkole, w tym czasie

⁵⁶ Koncepcja rozwoju zawodowego R. Harrego za: Z.B. Gaś: *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001, s. 40.

bycie nauczycielem oznacza nabycie umiejętności potrzebnych w zawodzie. Można ten etap określić jako konwencjonalna faza rozwoju według koncepcji Kwaśnicy. Zarówno ten, jak i poprzedni etap należą do „wspólnego” obszaru nauczania, ponieważ nauczyciel czerpie wiedzę ze źródeł zewnętrznych. Kolejny etap — transformacja, ma miejsce wówczas, gdy nauczanie staje się profesjonalizmem. Nauczyciel przechodzi w przestrzeń indywidualną, ponieważ zaczyna kształtować własny punkt widzenia, własne poglądy i metody pracy. Do głosu zaczyna dochodzić nie tylko ocena innych nauczycieli, ale również własny autorytet. Etap ostatni, czyli uzewnętrznianie — to okres, gdy nauczyciel przechodzi w sferę publiczno-indywidualną, ponieważ manifestuje siebie w działaniu. W swojej pracy liczy się przede wszystkim ze sobą i własną oceną, czyniąc z nauczania sztukę⁵⁷. Dwa ostatnie etapy można porównać z fazą postkonwencjonalnej działalności w ujęciu Kwaśnicy.

Obydwa modele rozwoju nauczyciela, tj. koncepcja R. Kwaśnicy i R. Harrego ukazują rozwój zawodowy nauczyciela z perspektywy indywidualnej nauczyciela, który świadomie rozwija siebie aż do osiągnięcia mistrzostwa. Niemniej, analizując biografie nauczycieli, trafiamy niejednokrotnie na takie drogi zawodowe, gdzie motorem rozwoju zawodowego nie był sam nauczyciel, lecz czynniki zewnętrzne, np.: reforma oświaty, zmiany prawa oświatowego, wizja szkoły czy dyrektora, nacisk grona nauczycielskiego lub rodziców. Ilustracją takiego stanowiska teoretycznego, w którym rozwój zawodowy w dużej mierze zależy od czynników społecznych, jest dość popularna koncepcja SMART⁵⁸. Model SMART podkreśla znaczenie wsparcia społecznego w podtrzymywaniu rozwoju nauczycieli i uwzględnia zaangażowanie instytucji w rozwój profesjonalny nauczyciela. Skrót SMART odpowiada pięciu fazom rozwoju: *Stimolous* (faza stymulacji), *Modification* (faza modyfikacji), *Amplification* (faza amplifikacji), *Reconstruction* (faza rekonstrukcji) i *Transformation* (faza transformacji)⁵⁹.

Proces rozwoju zawodowego, według modelu SMART, przebiega w następujący sposób: pierwsza faza: stymulacja — zmiana może być zainicjowana przez zewnętrznych specjalistów, ale potrzeba zmian powinna być efektem refleksji samych nauczycieli, dużą pomoc na tym etapie stanowi wsparcie instytucjonalne, a także wybór nieformalnych liderów grup. Druga faza: modyfikacja — pojawia się, kiedy w odpowiedzi na bodziec zaczyna dochodzić do zmian w praktyce i w refleksji nauczycielskiej. Nauczyciel na tym etapie zaczyna poszukiwać nowych rozwiązań, bada, we-

⁵⁷ Z.B. Gaś: *Doskonalący się...*, s. 41.

⁵⁸ Tamże, s. 50—55.

⁵⁹ Tamże.

ryfikuje, analizuje dotychczasowe sposoby działania. W wymiarze instytucji powinien na tym etapie istnieć sprawny system komunikacji, który umożliwi współpracę pomiędzy nauczycielami. Faza trzecia: **amplifikacja** — musi w niej dojść do korzystnej interakcji między wszystkimi zaangażowanymi w zmianę osobami. Faza ta polega na przejściu od działania jednostki do włączenia w te działania innych pracowników instytucji. Rozwija się w ten sposób wspólna odpowiedzialność za podjęte zmiany. Czwarta faza: **rekonstrukcja** — przejście od projektowania zmian do ich wprowadzania. Nauczyciele zaczynają stosować w praktyce zaprojektowane zmiany. Dzięki temu czynności zawodowe nabierają nowego wymiaru. Zmiana ta prowadzi także do jakościowo nowego funkcjonowania instytucji. Ostatnia, piąta faza: **transformacja** — zmiany na tym etapie zostają sformalizowane. Nowe działania jednostki zostają usankcjonowane, a instytucja adaptuje zmiany⁶⁰.

Opisane zmiany mają charakter cykliczny — po pewnym czasie ponownie odczuwana jest potrzeba zmian, dochodzi do modyfikacji, transformacji i rekonstrukcji. Model SMART opiera się na koncepcji R. Bagoz-ziego, który w specyficzny sposób tłumaczy proces rozwoju. Według niego, rozwój ma charakter cykliczny i polega na odczuciu niepewności przez pewność, do niepewności, od poczucia zadowolenia z siebie do poczucia niezadowolenia i chęci zmiany, od spokoju do niepokoju. Rozwój zawodowy odbywa się w kontekście zmian społecznych i prowadzi do powstawania niezależnej postawy zawodowej⁶¹.

Interesującą próbę kompleksowego ujmowania rozwoju nauczyciela opisuje H.L. Dreyfus, który opiera drogę zawodową nauczyciela na pięciu fazach, opisujących określone umiejętności nauczyciela oraz jego koncepcję własnej pracy. Dreyfus wyróżnił następujące poziomy rozwoju nauczyciela:

- **Poziom 1** — Nowicjusz (sztywne trzymanie się zasad, planów, niewielka percepcja sytuacyjna, brak własnych osądów).
- **Poziom 2** — Zaawansowany początkujący (bazowanie na atrybutach i aspektach sytuacji wcześniej poznanych, wciąż ograniczona percepcja sytuacji, wszystkie atrybuty pracy wartościowane jednakowo).
- **Poziom 3** — Kompetentny nauczyciel (częściowe postrzeganie swoich działań w dalekosiężnej perspektywie, świadome i celowe planowanie, standaryzacja i zrutynizowanie działań).
- **Poziom 4** — Biegły nauczyciel (holistyczne postrzeganie sytuacji edukacyjnych, dostrzeganie spraw istotnych i nietypowych, samodzielne podejmowanie decyzji, które nie wymagają już wysiłku).

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 55.

- **Poziom 5** — Ekspert (rezygnacja z zasad, wytycznych, maksym, intuicyjne rozumienie sytuacji, posiadanie wizji tego, co możliwe)⁶².

Christopher Day, doceniając wartość omówionego modelu, wynikającą z dowartościowania znaczenia nauczycielskiego doświadczenia, wskazuje jednocześnie na podstawową wadę tego modelu, wynikającą z ignorowania: złożoności i dynamiki życia w klasie, przerw w uczeniu się i wagi codziennej refleksji i doświadczenia dla udoskonalania roli nauczyciela⁶³. Jako uzupełnienie powyższego modelu warto więc zaprezentować jeszcze jedną koncepcję rozwoju profesjonalnego nauczyciela, które powstało dzięki badaniom M. Hubermana, P.J. Siksa i R. Fesslerera oraz J. Christensena wśród nauczycieli szwajcarskich, angielskich i amerykańskich. Na podstawie wyników badań opisano pięcioetapowy model rozwoju:

1. Rozpoczęcie kariery: 1—3 rok pracy, wstępne zaangażowanie (łatwe lub bolesne początki).

2. Stabilizacja: 4—6 rok pracy, odnajdowanie zaangażowania (konsolidacja, emancypacja, integracja z kolegami z pracy).

3. Eksperymentowanie — ocena sytuacji: 7—18 rok pracy, nowe wyzwania, nowe troski (odpowiedzialność, konsternacja).

4. Uspokojenie — konserwatyzm: 19—30 rok pracy, osiągnięcie zastoju zawodowego (poczucie śmiertelności, zakończenie starań o awanse, zadowolenie lub stagnacja).

5. Wyłączenie się z zawodu „spokojne” lub „gorzkie”: powyżej 31. roku pracy, faza końcowa (zwiększona troska o uczenie się dzieci i rosnące zainteresowanie sprawami pozazawodowymi, rozczarowanie, ograniczanie działalności zawodowej)⁶⁴.

Opisane modele wskazują na sytuacje, kiedy przy sprzyjających okolicznościach zewnętrznych i predyspozycjach wewnętrznych nauczyciel rozwija swoje umiejętności zawodowe, przez co może osiągać kolejne fazy rozwoju profesjonalnego. Rozwój zawodowy nauczyciela nie jest jednak wolny od momentów krytycznych, a nawet patologii, które mogą go utrudniać lub całkowicie zahamować. Do takich hamujących rozwój czynników można zaliczyć między innymi: kryzys adaptacji zawodowej, kryzys pracy rutynowej, kryzys schyłkowego okresu pracy zawodowej⁶⁵. Przewycięzanie kryzysów zawodowych wiąże się ze zdolnością nauczyciela do przewartościowania dotychczasowej koncepcji pracy i odkrywaniem

⁶² H.L. Dreyfus za: Ch. Day: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przekł. J. Michalak, wstęp T. Lewowicki. Gdańsk 2004, s. 85.

⁶³ Ch. Day: *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, s. 86—87.

⁶⁴ Tamże, s. 98—99.

⁶⁵ W. Prokopiuk: *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku. (Próba zarysowania pola problemowego)*. W: *Problemy pedeutologii...*, s. 160—166.

nowych sposobów samorealizacji. Nie zawsze udaje się skutecznie przezwyciężyć stresujące sytuacje zawodowe. Wówczas może dojść do powstania patomechanizmów zawodowych, na przykład syndromu wypalenia zawodowego lub deformacji osobowościowych. Kazimierz Suszek proponuje klasyfikację deformacji nauczycielskich osobowości ze względu na koncentrację nauczycieli na zadaniach lub na własnym Ja⁶⁶. Ci nauczyciele, którzy w sposób zaburzony realizują swoją rolę przez koncentrację na zadaniach, mogą zamienić się zdaniem autora w: „urzędnika” (dbającego głównie o realizację programów), „przedmiotowca” (skoncentrowanego na przedmiocie, którego naucza), „selekcjonera” (skoncentrowanego na wynikach nauczania), „egzekutora” (angażującego w nauczanie rodzinę ucznia, jego środowisko, innych nauczycieli). Z kolei ci nauczyciele, którzy w zaburzony sposób wypełniają cele edukacyjne, koncentrując się na własnym to: „radarowiec” (uzależniony od opinii środowiska na własny temat), „brakorób” (wykonujący pracę powierzchownie i niedokładnie), „gwiazdor” (przypisujący sobie sukcesy ucznia), „nieudacznik” (ofiara ciągłych niepowodzeń pedagogicznych)⁶⁷.

Wielkość możliwych zaburzeń roli nauczycielskiej wskazuje na fakt, że zawód ten nie jest wolny od patologii, dlatego mówiąc o osobowości nauczyciela, trzeba uwolnić się od romantycznej wizji nauczyciela — niepodważalnego wzorca moralnego i ponownie podkreślić wagę kompetencji autobiograficznej (samorefleksyjnej, autokreacyjnej), która obok kompetencji zawodowych jest istotnym czynnikiem zawodowego rozwoju nauczyciela.

Podsumowanie

Chciałabym jeszcze raz podkreślić, jak przemiany współczesnej kultury i obecna sytuacja edukacyjna (w tym reforma) warunkują pracę i realizację roli nauczyciela. Nauczyciel i szkoła są „zakorzenieni we współczesność”, zarówno „oddolnie”, przez konieczność reagowania na doraźne potrzeby swoich uczniów, jak i „odgórnie”, przez dostosowanie treści nauczania i działań do społeczno-cywilizacyjnych i kulturowych przemian o charakterze globalnym. Postawiona teza o zmierzchu tradycyjnego modelu nauczyciela wymaga refleksji nad tym, czy obecnie uzasadnione

⁶⁶ K. Suszek: *Stres organizacyjny a deformacje osobowościowe nauczycieli*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytet Szczeciński”, Psyche 4. Szczecin 2000, s. 56—57.

⁶⁷ Tamże, s. 58—66.

jest konstruowanie jednego modelu nauczyciela, czy raczej należy zaakceptować wiele różnorodnych interpretacji tej roli zawodowej, spójnych z przyjętymi paradygmatami edukacyjnymi? Uogólnienie rozważań nad nauczycielskimi kompetencjami, etosem i wartościami prowadzi do wniosku, że wielowymiarowość zawodu nauczyciela i pełnionych przez niego funkcji, różnorodność koncepcji nauczyciela i emancypacja człowieka współczesnego, która prowadzi do „moralności bez etyki”, uniemożliwia przyjęcie jednolitego zestawu kompetencji czy cech, jakimi powinien dysponować nauczyciel. Nietrudno zgodzić się ze stanowiskiem P. Gavora, który pisze: „życie nauczyciela jest pedagogicznym laboratorium. Są to bowiem poszukiwania, próby i doświadczenia, które trwają przez całe życie. Nauczyciel nie jest jedynie wytworem szkoły wyższej, nauczyciela-opiekuna, swego dyrektora, kolegów i tak dalej, ale w znacznej mierze jest kreatorem siebie samego”⁶⁸. Dlatego można tylko bardzo ogólnie nakreślić współczesną tendencję, polegającą na odejściu od technicyzmu dydaktycznego i rozwijaniu miękkich, osobowościowych kompetencji nauczyciela. Należy też rozważyć takie stanowiska, u podstaw których leży przekonanie, że przemiany we współczesnym świecie doprowadzą do tego, że „to nie kwalifikacje będą przesądzać o naszych możliwościach, lecz wprost przeciwnie — możliwości, ich twórczy rozwój i wykorzystywanie będą wyznaczać granice kwalifikacji człowieka”⁶⁹. Kierując zaś uwagę ku etycznemu wymiarowi pracy nauczyciela, nietrudno dostrzec rozdarcie nauczyciela pomiędzy uznawaniem postmodernistycznych wartości demokratyzmu i równości a pielęgnowaniem wartości konserwatywnych związanych z tradycyjną szkołą⁷⁰. Zmiana dotyczy także źródła etosu zawodowego nauczyciela. Wydaje się, że skoro nie istnieje jedna, wspólna filozofia szkoły czy edukacji, trudno mówić o wspólnym nauczycielom etosie. Reasumując, można postawić pytanie, czy obecnie nie mamy do czynienia ze „zindywidualizowanym” etosem konkretnej instytucji, a nawet pojedynczego nauczyciela? Opisane prawidłowości rozwoju zawodowego nauczyciela prowadzą do wniosku o konieczności zaangażowania nauczyciela w ten proces, a nierzadko motywowania i udzielania pomocy nauczycielowi przez inne osoby (na przykład innych nauczycieli, kadre kierowniczą). Na każdym etapie rozwoju nauczyciel może przeżywać kryzysy zawodowe, których przezwyciężenie wiąże się ze zmianą dotychczasowej koncepcji własnej roli i pracy. Celem, ku któremu zmierza nauczycielski rozwój, jest (bez względu na przyjęty model teoretyczny) etap,

⁶⁸ P. Gavor za: J. Průcha: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika. Pedagogika...*, s. 297.

⁶⁹ R. Łukaszewicz: *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów...*, s. 182.

⁷⁰ J. Kargul: *Nauczyciel w świecie ponowoczesnym...*, s. 43—45.

kiedy nauczyciel uniezależnia się od wpływów zewnętrznych, przekracza zastane konwencje i działa autonomicznie⁷¹.

Owe refleksje prowadzą do pytania o to, jak w istocie przebiegają nauczycielskie drogi zawodowe oraz w jakim stopniu nauczyciel może się uniezależnić od zewnętrznych wpływów i konwencji? Należy pamiętać, że rozwój zawodowy nauczyciela jest jednym z wielu obszarów rozwoju całościowego, zatem czynniki, które warunkują drogi zawodowe nauczycieli, nierzadko nie są bezpośrednio związane ze środowiskiem szkoły. Rozważania dotyczące biograficznych uwarunkowań rozwoju nauczycieli są próbą analizy i opisu powiązań jakie mają miejsce pomiędzy sferą aktywności zawodowej nauczyciela a jego niepowtarzalną biografią.

⁷¹ H. Kwiatkowska: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela...*, s. 69–73.

3. Metodologia badań własnych

3.1. Przedmiot badań

Teoretyczna analiza współczesnych uwarunkowań roli zawodowej nauczyciela oraz wyniki badań w zakresie pedeutologii wskazują na zjawisko „rozdarcia nauczyciela” pomiędzy idealnym a realnym obrazem roli, między powinnością „bycia nieomylnym” w erze relatywizmu poznawczego, pomiędzy różnymi koncepcjami współczesnej pedagogiki, gdzie głównym dylematem jest wybór uniwersalistycznej lub pluralistycznej koncepcji edukacji¹. Konsekwencją tak sformułowanych wymagań stawianych nauczycielowi jest brak możliwości wyznaczenia ścisłych granic oddzielających sferę biografii osobistej od zawodowej. W kontekście tych rozważań nasuwają się pytania, w jakim zakresie, w jakim stopniu i w jaki sposób sfera profesjonalnej działalności nauczyciela jest uwarunkowana jego całokształtą biografią?

Pytania te były inspiracją do badań empirycznych, których przebieg i wyniki opisuję. Nieprzypadkowo próbę badawczą stanowili nauczyciele w fazie stabilizacji, która jest okresem specyficznych zmian rozwojowych: mężczyźni i kobiety dochodzą do największej produktywności, mają największy wkład w życie społeczne, a jednocześnie społeczeństwo ma naj-

¹ Zdaniem A.A. Kotusiewicza przyjęcie postawy uniwersalistycznej pozwala nauczycielowi odnieść się do określonego porządku aksjologicznego, jednak sama orientacja uniwersalistyczna krytykowana jest za arbitralny charakter głoszonych prawd oraz ich utopijność. „Pluralistyczna koncepcja nauczyciela pozwala na równouprawnienie różnorodnych paradygmatów poznawczych, a nauczyciel może zająć zdystansowaną postawę wobec gotowej wiedzy, lecz jednocześnie prowadzi do relatywizmu, nawet nihilizmu”. Zob. A.A. Kotusiewicz: *Pytanie o nauczyciela*. W: *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000, s. 19—22.

większe wymagania wobec jednostki². Jeśli rysem charakterystycznym fazy stabilizacji jest ujawnianie większej autonomii, a także generatywność³ rozumiana jako twórczość i opiekuńczość, to czy te same procesy będą znajdowały odbicie w rozwoju zawodowym nauczyciela? Dobór próby badawczej — spośród czynnych zawodowo nauczycieli w wieku średnim — miał na celu zaobserwowanie, czy zmiany szkoły zaburzają stabilizację zarówno zawodową, jak i osobistą, czy też obecna sytuacja zawodowa jest przede wszystkim kontynuacją wcześniejszych etapów rozwoju?

W pracy wykorzystuję pojęcia: „indywidualny model rozwoju”, „droga zawodowa” oraz „faza stabilizacji”. Mogą one być różnie interpretowane i definiowane, toteż, opierając się na literaturze przedmiotu, sformułowałam własne definicje tych pojęć.

Indywidualny model rozwoju definiuję na podstawie rozważań zawartych w rozdziale 1, gdzie odwołałam się do wieloczynnikowych koncepcji rozwoju, a także stanowisk tych badaczy, którzy podkreślają wartość działań autokreacyjnych jako czynnika doskonalącego rozwój (M. Przetacznik, C.G. Jung, E. Erikson, J. Pascual-Leone, D. Levinson, A. Niemczyński). Rozumiem go jako: indywidualny sposób dopełniania przez jednostkę istniejącego wzorca bio-społeczno-kulturowego, przez dobrane przez nią własne cele, środki i sposoby realizacji jej rozwoju.

Droga zawodowa, kolejna kategoria bazowa, wiąże się z ewolucją nauczyciela w trakcie jego pracy zawodowej, opisanym w rozdziale 2 procesem rozwoju zawodowego, a także obecnym etapem jego aktywności zawodowej. Droga zawodowa nie może być odczytywana statycznie, ponieważ dotyczy wydarzeń przeszłych i przyszłych. Z tego względu traktuję ją jako proces. Jednocześnie, opisując drogę zawodową z perspektywy fazy stabilizacji, zatrzymuję swoje poszukiwania na etapie rozwoju zawodowego, w którym nauczyciel jest obecnie, i pytam o realizowanie roli zawodowej „tu i teraz”. W tym sensie droga musi być interpretowana również jako etap. Dymorfizm ten oddaje definicja, w której jako drogę zawodową nauczyciela określam: historię rozwoju zawodowego nauczyciela z uwzględnieniem wszelkich uwarunkowań podmiotowych i przedmiotowych oraz obecny poziom jego rozwoju zawodowego.

Koncentrując poszukiwania badawcze na **fazie stabilizacji**, określiłam ją jako okres, który wyznaczają: granice wiekowe 35.—65. rok życia oraz częściowe lub całkowite podjęcie zadań rozwojowych typowych dla wieku średniego.

Określając takie kryteria fazy stabilizacji, wykorzystałam koncepcję rozwojową E. Eriksona i jego ramy czasowe dla fazy, wyznaczone na lata

² P.K. Oleś: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin 2000, s. 22.

³ E. Erikson: *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań 2002, s. 82.

30./35.—60./65. roku życia i wystąpienie kryzysu generatywność — stagnacja⁴, a także, opierając się na koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta⁵ i obszarów rozwoju, według Barbary M. i Phillippa R. Newmánów⁶. Dodatkowo pragnę podkreślić, że tak rozległe granice wiekowe fazy, gdzie respondenci mogli różnić się wiekiem o 10—15, a nawet 20 lat, były przyczyną nie tylko zebrania bardzo różnorodnego materiału biograficznego, ale również zrodziły potrzebę uszczegółowienia przyjętej periodyzacji. Stąd w ramach fazy stabilizacji wyróżniam: etap wchodzenia w fazę stabilizacji 35.—39. rok życia, etap pełni fazy stabilizacji 40—49 lat oraz etap kulminacji fazy stabilizacji 50—61 lat⁷.

3.2. Zastosowane metody zbierania i analizy danych

Wielokrotnie już podkreślałam, że współcześnie w epoce postmodernizmu człowiek, nauczyciel może być zagubiony, doświadczając ambiwalencji pomiędzy tym, co tradycyjne i tym, co (post)nowoczesne. Przyjmując takie stanowisko, trzeba postawić pytanie, czy wobec tego w czasach, w których nic nie jest pewne, uzasadnione jest prowadzenie badań naukowych w sferze nauk humanistycznych? Podobne pytanie stawia sobie Stanisław Palka: „Odrzucanie możliwości docierania do tego, co prawdziwe i obiektywne [...], odrzucanie założeń o rozwoju przyczynowo-skutkowym i historycznym, podawanie w wątpliwość istnienia wartości uniwersalnych, wokół których skupiają się idee nauk humanistycznych i społecznych, stwarza przesłanki do odrzucenia istnienia prawidłowości i odzwierciedlających je praw uniwersalnych [...]. Taka sytuacja może stwarzać u badaczy nawykłych do nowożytnego porządku poznawczego poczucie niepewności, dezorientacji, ambiwalencji, chwiejności”⁸. Mimo zasygnalizowanej tu sytuacji „niepewności” andragogika i pedagogika nie mogą rozwijać się bez poszukiwania odpowiedzi na pytania, które generuje współczesność. Paradoksalnie postmodernistyczna niepewność wzmacnia potrzebę poszukiwania takich aksjomatów wychowania i kształcenia, które będą lekiem na pedagogiczną ambiwalencję. Jednym

⁴ Tenże: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekł. P. Hejmej. Poznań 1997.

⁵ A. Brzezińska: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000, s. 227—228.

⁶ B.M., Ph.R. Newman: *Development through life. A psychosocial Approach*. Homewood 1984, s. 46—47, za: A. Brzezińska: *Spoleczna psychologia...*, s. 237.

⁷ Najstarsza z respondentek biorących udział w badaniach, w czasie trwania badań miała 61 lat.

⁸ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999, s. 24—25.

ze sposobów odkrywania prawdy indywidualnej o człowieku, alternatywnym wobec rozpowszechnionych w pedagogice badań ilościowych, jest metodologia jakościowa.

Poznanie jakościowe nie daje podstaw do tworzenia uogólnień, nie prowadzi do weryfikacji hipotez, nie uprawnia do tworzenia teorii pedagogicznych. W zamian za to wynik badania jakościowego prowadzi do „poznania rozumiejącego”, ukazuje wewnętrzny kontekst badanego problemu, umożliwia dogłębną interpretację. Heinz-Herman Krüger i Nicole Pfaff za charakterystyczne cechy badań jakościowych uznali: ich skoncentrowanie na kompleksowych właściwościach pól społecznych, dokonywanie opisów, rekonstrukcji i uogólnień bez uprzedzeń, bezpośredni kontakt z danym polem społecznym oraz generowanie abstrakcji wynikających z praktyki i ciągle odnoszenie się do tej praktyki⁹.

Wielu badaczy optuje obecnie za równouprawnieniem obydwu podejść badawczych, a w uzasadnionych przypadkach nawet za łączeniem w procesie badawczym metod jakościowych z metodami ilościowymi, co umożliwia tworzenie obiektywnej, pogłębionej wiedzy (K. Rubacha 2003, K. Konarzewski 2000; S. Palka 1999; M.B. Miles, A.M. Huberman 2003; E. Babbie 2004, i inni). Jednocześnie pojawiają się głosy o wykluczeniu komplementarności obydwóch metod poznania, u podstaw których leżą przecież różne ontologiczne wizje świata¹⁰.

Podstawową wątpliwością, jaką wysuwa się wobec podejścia jakościowego, jest brak możliwości pełnego, rzetelnego, całkowitego i obiektywnego poznania drugiego człowieka. W tych badaniach jakościowych, które bazują na kontakcie osobistym z drugim człowiekiem, badacz opiera się często na tym, co Edmund Husserl nazywa „wczuciem się” w drugiego człowieka¹¹. Badacz nie tyle zyskuje „czystą” wiedzę na temat drugiego człowieka, ile na bazie własnych doświadczeń, przeżytych sytuacji i znaczenia, jakie nadał własnym przeżyciom, buduje przekonanie o odczuciach innego. Taki mechanizm wiąże się z subiektywizmem, jakiego nie zawsze (o ile w ogóle) badacz jest w stanie uniknąć. Problem subiektywizmu rodzi się również z charakteru relacji badacza i respondenta, która balansuje pomiędzy profesjonalizmem a intymnością. Nawiązanie bliskiego (opartego na zaufaniu i szczerości) kontaktu nierzadko jest podstawowym warunkiem do uzyskania informacji o badanym, ale tym samym obiektywizm badania może być zaburzony.

⁹ H.H. Krüger, N. Pfaff: *Metody badań pedagogicznych*. W: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk 2006, s. 16.

¹⁰ M. Malewski: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją*. W: *Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1—2.

¹¹ A. Węgrzecki: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1992, s. 21.

To prowadzi do kolejnego dylematu badań jakościowych — związane-
go z etycznym postępowaniem badacza. Nawet uprawniony para-
dygmat zachowania obiektywizmu, podkreślany wielokrotnie jako pod-
stawa badań jakościowych, w pewnych sytuacjach może rodzić dylematy
moralne. Earl Babbie formułuje między innymi następujące wątpliwości:

1. Czy etyczne jest uzyskiwanie informacji dla twoich celów od ludzi,
których nienawidzisz?
2. Czy etyczne jest dostrzeganie pilnej potrzeby pomocy i niereago-
wanie na to?
3. Czy etyczne jest bycie w jakimś środowisku lub sytuacji i nieanga-
żowanie się w pełni?
4. Czy etyczne jest używanie ludzi jako informatorów dla ulotnego
rozumienia?¹²

Pomimo ważkości tych pytań wydaje się, że nie ma takiej orientacji
badawczej, która zapewniałaby etyczną „sterylną” procesowi badawcze-
go rozumianą jako nienaruszanie intymnej sfery drugiego człowieka —
badanego. W trakcie badań własnych jako główną metodą zbierania da-
nych wykorzystałam pogłębiony wywiad biograficzny. Istnieją różne od-
miany tej metody: wywiad narracyjny, skoncentrowany na subiektyw-
nych teoriach, skoncentrowany na problemie, etnograficzny, grupowy,
wywiad recepcyjny oraz zastosowany przeze mnie wywiad oparty o dys-
pozycje¹³. Kryteria klasyfikacji wywiadów to: stopień aktywności bada-
cza w trakcie rozmowy, elastyczność w podejściu do badań (to jest istnie-
nie kwestionariusza wywiadu lub jego brak oraz stopień standaryza-
cji kwestionariusza), oraz obecność teoretycznych „przedzałożeń” bada-
cza lub ich brak¹⁴. Steinar Kvale dokonuje zaś typologizacji wywiadów
na takie, w których badacz poszukuje konkretnych informacji oraz takie,
w których „odkrywa” informacje jak podróżnik, który odkrywa nieznane
terytoria¹⁵. Stosując tę metaforę, należy moje badania zaklasyfikować do
wywiadu ukierunkowanego na konkretne informacje (z obszaru aktyw-
ności zawodowej nauczycieli i ich osobistego rozwoju).

¹² E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz [i inni].
Warszawa 2004, s. 336.

¹³ Por. m.in.: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilo-
ściowe i jakościowe*. Warszawa 2001; K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświa-
towe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000; I. Köpp, W. Lippitz: „*Moje nieczyste
sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*.
W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red.
D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2003.

¹⁴ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań...*, s. 328.

¹⁵ S. Kvale: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu biograficznego*.
Przeł. i red. nauk. S. Zabielski. Białystok 2004, s. 17—19.

Wybór metody wywiadu biograficznego był metodologiczną konsekwencją sformułowanego przedmiotu badań, który odnosi się do biograficznych uwarunkowań rozwoju osobistego i zawodowego. Przyjmując wieloczynnikową koncepcję rozwoju, podkreślałam własne zainteresowanie aktywnością jednostki jako czynnikiem indywidualizującym proces rozwoju. Wywiad biograficzny jako metoda introspekcyjna pozwolił na zrekonstruowanie przebiegu rozwoju osobistego i zawodowego badanych. Dodatkowo dzięki utworzeniu dyspozycji do wywiadu dążyłam do tego, by respondenci uwzględniali w swoich relacjach wątki, które stanowiły przedmiot moich badań. Chociaż nie posługiwałam się standaryzowanym kwestionariuszem pytań, to wykorzystywałam dwa główne pytania — inicjujące oraz szereg pytań uzupełniających. Pytania główne kierowałam do każdego respondenta, zaś pytania dodatkowe zostały wykorzystane wówczas, gdy respondent nie potrafił swobodnie „snuć” opowieści o własnym rozwoju zawodowym i osobistym, bądź w przypadku, kiedy pominął istotne wątki.

Przez zastosowanie tej metody badań uzyskałam typ relacji biograficznych, które Norman Denzin określa jako biografię tematyczną, której celem jest „zebranie historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów”¹⁶. Zakres tematyczny wywiadu odnosił się nie tylko do obecnej sytuacji zawodowej i życiowej badanych, ale również do ich wcześniejszych faz rozwoju oraz projektowanych przez nich planów na przyszłość. Biografie nauczycieli są więc rekonstrukcjami drogi zawodowej i indywidualnego rozwoju, dokonanymi z perspektywy fazy stabilizacji.

Narzędziem dodatkowym, służącym uzupełnieniu tej części biografii, która dotyczyła drogi zawodowej, była Lista Cech Idealnego-Realnego Obrazu Nauczyciela, utworzona na podstawie Testu Przymiotników H. Gougha i B.A. Heilbruna w polskim tłumaczeniu Zenomeny Płużek¹⁷. Test ten jest standaryzowanym narzędziem psychologicznym, którym można badać realny lub idealny obraz siebie. We własnych badaniach nie dokonywałam zaawansowanej analizy psychologicznej, dyspozycja została zmieniona na potrzeby moich badań, tak by służyła określeniu cech idealnego nauczyciela oraz cech, które badani sami, we własnej opinii, posiadają. Wyniki testu poddałam opisowej analizie jakościowej. Lista Cech, ale także Test Przymiotników składa się z 300 przymiotników, określających cechy ludzkie. Osoba badana została poproszona o dokonanie wyboru tych przymiotników, które są — jej zdaniem — charakterystyczne dla idealnego nauczyciela, oraz ponownie o wybranie tych cech, które uważa

¹⁶ N.K. Denzin: *Reinterpretacja metody biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990, s. 67.

¹⁷ S. Siek: *Wybrane...*, s. 344—414.

za cechy własne. Tak uzyskane dwie listy cech dla każdego respondenta posłużyły nakreśleniu ich idealnego i realnego obrazu roli nauczyciela. Podobieństwo lub rozbieżność pomiędzy tymi dwoma obrazami jest znaczącym i interesującym uzupełnieniem biografii badanych.

Analiza danych jakościowych uzyskanych w trakcie wywiadu biograficznego wymagała specyficznego podejścia metodologicznego. Ponieważ źródłem danych była tu swobodna wypowiedź badanych, najwłaściwszym sposobem analizowania tego typu danych była w tym przypadku analiza treści. Jest to technika, która pozwala na zbadanie treści znaczących w tekstach pisanych lub mówionych, wydobywanie systemów znaczeń, najważniejszych elementów, głównych tematów, wątków, faktów i relacji pomiędzy nimi¹⁸. Takiej analizie dokonuje się na podstawie wielorakiej oceny tekstu. Najpopularniejszym sposobem jest technika kodowania. Kod to oznaczenie lub etykieta służąca przypisywaniu jednostek znaczenia do informacji opisowych, zebranych podczas badania¹⁹. Zgodnie ze stanowiskiem Krzysztofa Konarzewskiego kodowanie oznacza tyle co zastępowanie fragmentów tekstu etykietkami, które reprezentują kategorie tekstu. Kategorie te są wyprowadzane albo z tekstu, albo wnoszone z zewnątrz (na przykład z literatury przedmiotu)²⁰. Matthew B. Miles i A. Michael Huberman dzielą kody na trzy grupy: opisowe, interpretacyjne i wzorów — w zależności od tego, jaką strategię kodowania przyjmuje badacz. Kody można tworzyć zarówno przed rozpoczęciem badań — na podstawie ram tematycznych badań, bądź w trakcie badań — przypisując określonym fragmentom tekstu odpowiednie kody.

W trakcie analizy zebranego materiału badawczego zastosowałam dwie listy kodów. Przed rozpoczęciem procedury analizy danych stworzyłam ogólną listę kodów, którą zaprojektowałam, opierając się na literaturze przedmiotu, a także zostały sformułowane cele i problemy badawcze. Lista ta zawierała 20 kodów-etykiet, które odpowiadały głównym wątkom wywiadu. Rejestr ten stanowił rodzaj „szkieletu”, który stał się punktem wyjścia analizy zebranych biografii. W trakcie procesu kodowania uzupełniałam jednak wyjściową, ramową listę kodów o dodatkowe szczegółowe etykiety. W ten sposób powstała lista 120 kodów szczegółowych — zbiór wszystkich kodów odnotowanych w 22 przeprowadzonych wywiadach. We wszystkich wywiadach zastosowano tę samą etykietę — nazwę

¹⁸ A. Cierpka: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Strąś-Romanowska. Wrocław 2000, s. 129.

¹⁹ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Białystok 2000, s. 60.

²⁰ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania...*, s. 166.

kodu, opisując takie samo zjawisko po to, by oprócz analizy jednostkowej możliwa była również analiza porównawcza biografii nauczycieli.

Kolejnym etapem analizy było utworzenie matryc biograficznych respondenta, czyli rodzaju tabel, w których zostały uporządkowane wcześniej zakodowane wątki tematyczne. Niektórzy autorzy posługują się pojęciem siatki (atrybutów, wzorców itp.)²¹, jednak mnie bliższe jest pojęcie „matryca” stosowane między innymi przez Miles’a i Hubermana. Proponują oni tworzenie między innymi takich matryc jak: matryca dynamiki przypadku, matryca skutków, matryca uporządkowana ze względu na przypadki, matryca uporządkowana pojęciowo, matryca uporządkowana ze względu na czas czy ze względu na rolę²². Zastosowane przeze mnie matryce mają charakter matryc uporządkowanych pojęciowo (aneks 1) i chronologicznie (aneks 2) tworzących wspólnie metamatryce, czyli zbiorcze tabele matryc danych uporządkowanych chronologicznie i pojęciowo.

Zastosowanie kodów tematycznych, a następnie matryc biograficznych, pozwoliło na rekonstrukcję biografii badanych w wymiarze wertykalnym — jako chronologiczny ciąg zdarzeń osobistych i zawodowych, oraz horyzontalnym, poprzez analizę różnych czynników, jakie warunkowały życie respondenta w danej fazie rozwoju. W efekcie analizy możliwe było wyróżnienie określonych modeli biografii zawodowych.

3.3. Dobór próby badawczej i opis środowiska badawczego

Badania, które przeprowadziłam z zastosowaniem opisanych metod, zostały zrealizowane w okresie od listopada 2003 roku do czerwca 2004 roku. Próbę badawczą stanowili nauczyciele śląskich szkół średnich, gimnazjów i szkół podstawowych. Jeszcze przed badaniem respondenci mieli ogólną orientację o charakterze badań, ponadto pośrednictwo innych nauczycieli pomogło w nawiązaniu pierwszego kontaktu i zbudowaniu klimatu zaufania w trakcie trwania wywiadu.

Przed rozpoczęciem badań nie określałam ściśle wielkości próby badawczej, co było uzasadnione zastosowaniem metody jakościowej, gdzie badacz nie jest w stanie prognozować, jak wiele danych i jakiego gatunku uzyska od pojedynczego, badanego przypadku. Zgodnie z tym, po zebra-

²¹ A. Cierpka: *Metoda analizy...*, s. 136.

²² M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych...*, s. 110—245, 348—349.

niu materiału z 23 przypadków, kiedy zauważyłam powtarzanie się pewnych wydarzeń, opinii i wątków, uznałam, że uzyskałam już bogate źródło informacji i zakończyłam badania. Do dalszej analizy zakwalifikowałam 22 przypadki, zrezygnowałam z jednego, niepełnego wywiadu. Dokonując doboru próby, nie określiłam, jaką część grupy powinni stanowić mężczyźni, a jaką kobiety; poszukiwałam do badań respondentów obu płci. W rezultacie na ogólną liczbę 22 przypadków, 16 to kobiety, 6 — mężczyźni, przypadek niezakwalifikowany do badań to również kobieta. Opisuując przedmiot badań, dokonałam podziału fazy stabilizacji na trzy etapy: wkraczanie w fazę (35—39 lat), pełnia fazy (40—49 lat) oraz etap kulminacji fazy stabilizacji (50—61 lat). W ogólnej liczbie 22 przypadków — 9 nauczycieli reprezentowało pierwszą grupę, 8 kolejną i 5 należało do ostatniej podgrupy. Badani byli w wieku od 35 do 61 lat. Poniżej prezentuję sylwetki biograficzne respondentów w postaci szkiców, które stanowią skrótowy opis sfery zawodowej i prywatnej każdego z nich.

3.4. Szkice biograficzne nauczycieli

Zebrane tu szkice prezentują sytuację badanych w momencie prowadzenia badań. W pracy zachowałam oryginalne słownictwo i składnię.

Hubert, 35 lat

Pracuje jako nauczyciel historii w gimnazjum, ma 9-letni staż pracy. Wyboru zawodu dokonał świadomie. W czasie badań odbywał staż nauczyciela dyplomowanego. Pracę z uczniami postrzega jako rodzaj pojedyńku: „Ja zdawałem sobie sprawę, jako nauczyciel, że w momencie wejścia do klasy zaczyna się pewien pojedynek, który trwa kilka minut — jakim się pokażesz to albo będziesz zbierał owoce tego pozytywne, albo negatywne”. Nie ma żony i dzieci, w trakcie badania mieszkał z rodzicami, planował jednak kupno mieszkania i założenie rodziny. Swoją sytuację osobistą oceniał negatywnie: „Bo jakkolwiek ja mam już po trzydzieście, w dalszym ciągu jestem sam, nie mam szczęścia jakoś w tym zakresie, ubolewam”.

Weronika, 36 lat

Od dwunastu lat nauczycielka nauczania początkowego, obecnie nauczyciel dyplomowany. Zawód wybrała z przekonania, jednak po kilku miesiącach pracy planowała zrezygnować z zawodu ze względu na odczuwany stres zawodowy: „To była tragedia [...], spałam po godzinie, żołą-

dek ściśnięty, pomoce naukowe całą noc, potem wstawałam o piątej, coś kończyłam”. Zaangażowana w obowiązki zawodowe: „Staram się być zawsze przygotowana, oddana, zaangażowana, [...] ale jestem wymagająca jako nauczyciel”. Zamężna, bezdzietna, jej najbliższe plany osobiste dotyczą powiększenia rodziny.

Jacek, 37 lat

Nauczyciel języka polskiego w gimnazjum. Jego droga do zawodu była złożona: od szkoły zawodowej, przez technikum, podejmowanie innych prób zawodowych, po studia polonistyczne. Wybór zawodu określa jako „przypadkowy”, chociaż pracuje w szkole od 11 lat. W trakcie badań realizował staż nauczyciela dyplomowanego. Rolę zawodową nauczyciela postrzega jako „ciągłe bycie pod prężeniem opinii społecznej”. Oceniając swoje kompetencje zawodowe, wskazuje na wielorakie uwarunkowania tej oceny: „Oceny moje będą się bardzo różnić, bo mam świadomość wielu rzeczy, jakich nie zrobiłem [...] dyrekcja oceni mnie mierną lub dostateczną, dzieci różnie, a rodzice — zależy od egzaminów”. Jest ojcem dwóch kilkuletnich córek, wspólnie z żoną (również nauczycielką) opiekują się dziećmi.

Piotr, 37 lat

Ukończył Akademię Wychowania Fizycznego i od 16 lat pracuje w szkole. W trakcie badań był nauczycielem mianowanym, realizował staż na nauczyciela dyplomowanego. Wybór zawodu określił jako „świadomy”, chociaż ukończył liceum samochodowe, nim wybrał kolegium nauczycielskie, a potem podjął pracę jako nauczyciel. Uważa się za osobę silną, nauczyciela, który „nie da sobie wejść na głowę”. Podkreśla wagę dobrego kontaktu z uczniami, wspierania ich w rozwoju, szczególnie jeśli są to dzieci ze środowisk dysfunkcyjnych. Wielokrotnie podkreślał, że odczuwa dużą satysfakcję z pracy wychowawczej, angażuje się w problemy uczniów: „Cieszę się na każdą lekcję wychowawczą”. Kultura fizyczna i sport są jego hobby, które rozwija także na terenie szkoły. Żonaty, ojciec dwóch synów w wieku 5 i 9 lat, podkreśla silną więź łączącą go z synami i żoną.

Tomasz, 38 lat

Nauczyciel wychowania fizycznego w liceum ogólnokształcącym. Podjęcie pracy nauczyciela określa jako „przypadkowe”, nie planował wcześniej pracy w szkole, jednak obecnie identyfikuje się z zawodem: „Zmierzam do tego, że udało mi się również stworzyć komfortowe warunki pracy jak na nauczyciela [...], warunki są komfortowe i sprawia mi ta praca ciągle przyjemność i daje mi dużo satysfakcji i dlatego się trzymam w tym zawodzie”. Pracuje w szkole od 14 lat. Uważa, że głównym zadaniem nauczyciela jest stwarzać takie sytuacje, które będą pobudzać ucznia

do samodzielnej aktywności. Ma wiele różnorodnych zainteresowań: ratownictwo wodne, malarstwo, rysunek, fotografia. Żonaty, ojciec kilkunastoletniego syna i kilkuletniej córki. Swoje relacje z dziećmi i żoną określa jako bardzo dobre.

Monika, 39 lat

Była nauczycielka języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, obecnie nie pracuje w szkole, jednak jej praca związana jest ze szkolnictwem. Zrezygnowała z nauczania ze względu na stan zdrowia i odczuwane zmęczenie pracą. Wybór zawodu określiła jako świadomy i celowy. Określa siebie jako osobę konsekwentną, co jej zdaniem było niejednokrotnie źródłem konfliktów z uczniami: „Jestem, byłam w naturze swej dość konsekwentną osobą, więc liczni uczniowie mieli liczne problemy, żeby podolać wymaganiom, które postawiłam”. Zameężna, bezdzietna, co jej zdaniem mogło mieć wpływ na sposób realizowania roli zawodowej.

Iwona, 39 lat

Nauczycielka nauczania początkowego. Wybór zawodu określa jako „świadomy”, ponieważ już od dzieciństwa marzyła o nauczaniu. Jest nauczycielem dyplomowanym, w szkole pracuje od 15 lat. Swoje kompetencje zawodowe ocenia poprzez zdolność nawiązania kontaktu z dzieckiem: „Trudno siebie samego oceniać, myślę, że umiem z każdym dzieckiem pracować indywidualnie, umiem dziecko rozpracować, wiem o każdym dziecku dużo, potrafię zauważyć w nim mocne i słabe strony”. Zameężna, matka 15-letniego syna. Relacje z mężem i synem mogłyby być, jej zdaniem, lepsze, ale obecną fazę życia ocenia pozytywnie.

Marta, 39 lat

Pracuje jako nauczycielka historii w szkole podstawowej, uzyskała stopień nauczyciela dyplomowanego. Ceni swoją pracę, podkreślając aspekt wychowawczy jako ważniejszy w pracy nauczyciela niż nauczanie. Wybór zawodu „świadomy” — w trakcie studiów na kierunku nauki polityczne zdecydowała się na zawód — jak określiła — „prorodzinny”, w podjęciu takiej decyzji pomógł również mąż. Identyfikuje się z rolą, ale nie z grupą zawodową, która, jej zdaniem, jest toksyczna, zbyt sfeminizowana, hermetyczna, podatna na wpływy: „Powiedźcie nauczycielom, żeby skoczyli przez okno, to oni skoczą, jeden po drugim”. Zameężna, matka dwóch córek w wieku 16 i 10 lat. Oceniając swoje decyzje życiowe, przyznaje, że zawsze na pierwszym miejscu stawiała rodzinę i że rodzina i dobra atmosfera w domu były dla niej najważniejsze.

Marzena, 39 lat

Obecnie dyrektor gimnazjum i liceum, wcześniej nauczycielka biologii. Od 12 lat pracuje w szkole, najpierw przez 7 lat w szkole podstawowej.

wej jako nauczycielka przedmiotu, od 5 lat jako dyrektor gimnazjum i liceum oraz nauczycielka biologii. Do zawodu trafiła „przypadkowo”, jednak obecnie identyfikuje się z zawodem: „Nie wyobrażam sobie żadnej innej pracy”. W czasie badań była w trakcie procedury zmierzającej do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Zameężna, nie ma dzieci, relacje z mężem określa jako partnerskie.

Bogdan, 44 lata

Dyplomowany nauczyciel biologii w liceum ogólnokształcącym z 21-letnim stażem pracy. Początkowo uczył w szkole podstawowej, po 7 latach pracy rozpoczął nauczanie w liceum. Chociaż zawód nauczyciela nie stanowi konsekwencji zainteresowań, lecz jest wynikiem konieczności zdobycia stałej pracy, to jest usatysfakcjonowany własnym statusem zawodowym. Żonaty, ojciec 21-letniej córki i 16-letniego, niepełnosprawnego syna. Podkreśla, że niepełnosprawność syna wpłynęła na jego sytuację zawodową i jego rozwój osobisty: „Ja mam problem, przypuszczam, że on jakoś rzutuje na pracę, mój syn jest niepełnosprawnym dzieckiem. I to nie ma siły, życie piętnasty rok z takim kamieniem, to nie jest łatwa historia. Ja na przykład kiedyś byłem bardzo wesołym człowiekiem i to, co pani teraz widzi, to są nędzne resztki tego”.

Lucyna, 44 lata

Nauczycielka języka polskiego i nauczania początkowego z 21-letnim stażem pracy, obecnie pracuje jako wychowawca w świetlicy w szkole podstawowej. W trakcie badań posiadała stopień nauczyciela mianowanego, odbywała staż, aby uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego. Do zawodu trafiła „przypadkowo”, wcześniej studiowała w studium kulturalno-oświatowym, później podjęła studia polonistyczne, które przerwała. Zameężna, matka dwóch synów w wieku 15 i 12 lat. W relacji koncentrowała się głównie na wątku wychowywania dwóch nastoletnich synów, z których jest dumna. Mąż opisywany jako dobry partner, który zawsze ją wspierał, zwłaszcza w okresie, kiedy się dokształcała.

Anna, 44 lata

Dyrektor szkoły podstawowej i gimnazjum, nauczycielka informatyki. Wyboru zawodu dokonała świadomie, zainteresowanie zawodem przejawiała już od szkoły podstawowej. Pracuje w zawodzie od 23 lat, początkowo w przedszkolu, później jako nauczycielka wychowania początkowego, od 6 lat jako dyrektor, a jednocześnie nauczycielka informatyki. Jest zameężna, matka dwóch synów — licealisty i gimnazjalisty. Podkreśla, że nigdy mąż negatywnie oceniał jej dążenia samokształceniowe, jednak obecnie relacje z mężem są lepsze niż wcześniej: „wiadomo, małżeństwa się docierają, teraz jesteśmy dwadzieścia lat po ślubie i uważam, że jest dobrym mężem”.

Irena, 45 lat

Dyplomowana nauczycielka języka polskiego, w szkolnictwie od 21 lat, obecnie jest dyrektorką szkoły podstawowej. Wybór zawodu uzasadnia następująco: „Zostałam nauczycielem, ponieważ było to moje największe marzenie od lat szkolnych”. Pracowała w szkołach średnich jako nauczycielka języka polskiego, od 7 lat sprawuje funkcję dyrektora i uczy polskiego. Ocenia siebie jako wymagającego nauczyciela. Jest zameźną matką trzech córek, usatysfakcjonowana swoim życiem osobistym.

Alina, 46 lat

Pracuje w szkole od 23 lat, początkowo jako nauczycielka nauczania początkowego, obecnie w świetlicy w szkole podstawowej. W czasie badań posiadała stopień nauczyciela mianowanego, przygotowywała dokumentację na dyplomowanie. Wybór zawodu był świadomy, jednak niezwiązany z zainteresowaniami, dokonany w związku ze złym stanem zdrowia, który uniemożliwiał, jej zdaniem, wykonywanie wymarzonego zawodu farmaceuty. Oceniając siebie jako nauczyciela, była pewna swojej wartości, planowała wiele działań zawodowych na przyszłość, mimo że — jak twierdzi — nie wybrałaby ponownie zawodu nauczyciela. Zameźna, matka kilkunastoletniego syna. W trakcie wywiadu często wracała do wątku domu rodzinnego, zwłaszcza własnej matki, która zarówno w dzieciństwie, jak i obecnie miała na respondentkę bardzo duży wpływ.

Zuzanna, 47 lat,

Nauczycielka z 23-letnim stażem, początkowo nauczania początkowego, od pewnego czasu pedagog szkolny. Posiada stopień nauczyciela dyplomowanego. Wybór zawodu nie był celowy i przemyślany, został podjęty pod wpływem nauczycielki, sama respondentka chciała być weterynarzem. Obecnie utożsamia się z rolą zawodową, pozytywnie oceniając grupę zawodową nauczycieli. W hierarchii wartości wyżej postawiła pracę niż obowiązki rodzinne. Spełnia się w roli zawodowej, wybrałaby zawód nauczyciela ponownie. Zameźna, matka 21-letniego syna, mąż motywuje i wspiera respondentkę w jej działaniach samokształceniowych. Dorosły syn również, za namową matki, studiuje pedagogikę.

Sylwia, 47 lat

Nauczycielka dyplomowana, w szkole pracuje od 16 lat, początkowo jako organizator zajęć kulturalno-oświatowych w zespole szkół dla młodzieży, obecnie jako wychowawca świetlicy w szkole podstawowej. Do pracy w szkole trafiła „przez przypadek”, ale obecnie identyfikuje się z rolą zawodową. W trakcie badania respondentka uzupełniała wykształcenie na pedagogicznych studiach magisterskich. Respondentka, posiadająca bogate doświadczenie zawodowe, zaangażowana w wiele inicjatyw

na rzecz dzieci, twórca programów pracy z dziećmi: kulturalno-oświatowych, resocjalizacyjnych, inicjatorka konkursów, laureatka wielu nagród przyznanych za jej pracę z dziećmi i na rzecz dzieci. Rozwiedziona, sprawuje opiekę nad dwojgiem dorastających dzieci. Poza pracą w szkole zaangażowana w inne działania zawodowe i rozwój własnych zainteresowań.

Ewa, 48 lat

Pracuje w szkole od 25 lat, obecnie od 6 lat jest dyrektorem szkoły podstawowej i gimnazjum, wcześniej pracowała jako nauczycielka języka polskiego, a także nauczania wczesnoszkolnego. Decyzję o wyborze zawodu podjęła świadomie, chcąc pracować z dziećmi i młodzieżą. Jest przekonana, że praca nauczyciela wiąże się z zaangażowaniem społecznym, które cechuje również ją samą. Jest zamężna, ma dwoje dzieci — córkę studentkę i syna licealistę. Z mężem łączy ją relacja oparta na zrozumieniu, ale — jak podkreśla — nie interesują się wzajemnie swoimi sprawami zawodowymi: „Mąż raczej nie jest dumny, nie wiem, jakoś tak. Zresztą nie za bardzo interesuje się tym, co robię, ale mi to nie przeszkadza, ja mam swój świat, on ma swoją pracę”.

Joanna, 53 lata

W szkole pracuje od 27 lat, początkowo jako nauczycielka języka rosyjskiego i polskiego w szkole podstawowej, obecnie jako logopeda szkolny. Określiła wybór zawodu jako świadomy, choć pierwszy, wybrany przez nią kierunek studiów to ogrodnictwo. Uważa, że sukces pedagogiczny osiąga ten nauczyciel, który nie poddaje się rutynie. Zamężna, matka 29-letniej córki i 19-letniego syna. Relacje z mężem są partnerskie, oparte na kilkudziesięcioletniej przyjaźni. Ma wiele planów osobistych i zawodowych.

Katarzyna, 54 lata

Nauczycielka z 27-letnim stażem, początkowo uczyła biologii w szkole podstawowej, obecnie pracuje w świetlicy szkoły podstawowej. Ma stopień nauczyciela mianowanego, nie zamierza i nie może ubiegać się o stopień nauczyciela dyplomowanego (nie legitymuje się wykształceniem magisterskim). Przyznała, że w pracy zawodowej faworyzowała zawsze „przeciętnych, cichych” uczniów, takich, jak ona sama, kiedy była dzieckiem. Zawód wybrała świadomie, za namową znaczącej osoby. Rozwiedziona, matka 25-letniego syna. Uważa siebie za osobę mało atrakcyjną, niekobiecą, ale podkreśla, że lubi siebie jako człowieka.

Hanna, 53 lata

Nauczycielka języka polskiego od 30 lat, obecnie pracuje w liceum ogólnokształcącym, chociaż jest już na emeryturze. Ma stopień nauczy-

ciela dyplomowanego. Wybór zawodu był częściowo przypadkowy, ale obecnie identyfikuje się z zawodem, ocenia siebie jako nauczyciela bardzo wymagającego. Jest zamężna, ma dorosłego syna. Oceniała, że praca była dla niej zawsze bardzo ważna i poświęcała jej dużo czasu.

Marek, 58 lat

Nauczyciel języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, w zawodzie od 33 lat. Głównym czynnikiem decydującym o świadomym wyborze zawodu była kontynuacja tradycji rodzinnych — dziadkowie i rodzice byli nauczycielami. W jego opinii, zawód nauczyciela wymaga szczególnych predyspozycji, daru, powołania. W pracy zawodowej ocenia siebie jako indywidualistę, preferuje samodzielną pracę, samodzielne kreowanie własnych programów i metod pracy. Żonaty, bezdzietny, wraz z żoną opiekują się dwiema, chorymi matkami. Jego związek małżeński jest oparty na kilkudziesięcioletniej przyjaźni.

Dorota, 61 lat

Najstarsza respondentka, z najdłuższym, 41-letnim stażem zawodowym. Rozpoczęła pracę mając 19 lat, kiedy ukończyła liceum pedagogiczne. Obecnie na emeryturze, ale nadal uczy języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Uważa, że stała się nauczycielem, kiedy dostała pierwsze wychowawstwo: „No i wtedy się zaczęło to moje powołanie, bo wiadomo, ja się zakochałam w tych moich uczniach”. Będąc już na emeryturze, postanowiła uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego. Naczelną zasadą, jaką kieruje się w pracy, jest rzetelne i ciekawe przygotowanie lekcji: „Najważniejsza zawsze była lekcja, dla mnie takie przesłanie najważniejsze, żeby nie było nudno”. Jest mężatką, matką 23-letniego syna — na macierzyństwo zdecydowała się późno ze względów zawodowych. Przyznaje, że zawsze praca była dla niej ważniejsza niż rodzina.

4. Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela

4.1. Podmiotowe i społeczno-historyczne uwarunkowania rozwoju nauczyciela

Aby w pełni zinterpretować czyjaś historię życia, należy dołożyć wszelkich starań, aby to poznanie nie było pobieżnym oglądem, ale wnikliwą, wieloaspektową obserwacją różnych przejawów życia. Duccio Demetrio podkreśla, za Lindą Smolak, jak istotne dla interpretacji czyjejś biografii jest poznanie podstawowych obszarów wartości, które „wytwarzają energię motywacyjną”. Smolak wyróżnia takie obszary wartości podstawowych, jak: poczucie własnego Ja, spełnienie wynikające z realizacji zamierzonych celów, bliskość z innymi, kreatywność (zabawa, ekspresywność), poszukiwanie sensu życia oraz współczucie i solidarność¹. Z pewnością analiza obszarów wartości powinna dotyczyć nie tylko fazy życia, która jest bezpośrednim przedmiotem badań, ale ponieważ celem jest poznanie biografii jako procesu, trzeba przyglądać się, jak poszczególne wartości badani realizowali w ciągu całego swojego życia. Dlatego, podejmując temat biograficznych uwarunkowań rozwoju nauczyciela, analizuję różne przejawy i obszary jego aktywności rozwojowej: od okresu dzieciństwa po obecną fazę życia — średnią dorosłość.

¹ D. Demetrio: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. T. 3. Gdańsk 2006, s. 142—143.

4.1.1. Dzieciństwo i adolescencja

Wychowanie i organizacja życia w domu rodzinnym

Opisując biografie respondentów, nie można pominąć motywu związanego z funkcjonowaniem domu rodzinnego, w jakim nauczyciele urodzili się i wychowali. Wątkami o zasadniczym znaczeniu okazały się opisywane przez nauczycieli **postawy rodzicielskie** matki i ojca, ich pozycja w rodzinie, wpływ na respondentów, a także wzajemne **relacje respondentów z rodzeństwem**. Dodatkowo dla niektórych nauczycieli czynnikiem ważnym dla przebiegu własnego osobistego rozwoju było ich pochodzenie społeczne.

Analizę relacji respondentów z własnymi rodzicami można oprzeć na klasycznym podziale postaw rodzicielskich autorstwa Marii Ziemskiej, wykorzystując cztery pary opozycji i osiem postaw rodzicielskich: akceptacja — odtrącenie, współdziałanie — unikanie, uznanie praw dziecka — nadmierne wymagania oraz przyznawanie dziecku rozumnej swobody — nadmierne ochranianie².

Wśród nauczycielskich opowieści dotyczących funkcjonowania rodziny i relacji respondentów z ich rodzicami odnajdujemy większość powyższych postaw. Opowiadanie o stosunkach rodzice — dzieci nauczyciele wzbogacili ponadto wątkiem dotyczącym — obecnie realizowaną przez wielu z nich — rolą rodzica. Powoduje to „podwójne” uwikłanie biografii — respondenci, opowiadając o postawach rodzicielskich własnych matek i ojców, odnosili je często do własnych postaw rodzicielskich. Zachowując klasyfikację postaw Ziemskiej, można wyróżnić dwa zasadnicze rodzaje relacji z rodzicami — pozytywną ocenę postaw własnych rodziców i satysfakcję respondentów z funkcjonowania rodziny lub brak satysfakcji z relacji z rodzicami. Do pierwszej grupy należą biografie Marka, Anny, Hanny czy Moniki. Jak wynika z ich wypowiedzi, relacje z rodzicami oparte są na **akceptacji**, rodzicielskim wsparciu, subiektywnym odczuciu „bycia kochanym”, współdziałaniu z rodzicami:

Marek: dokąd mama była zdrowa, to miałem wsparcie w mamie i to był dom, w którym rozumieliśmy się³.

Anna: ja byłam czwartym dzieckiem i dziewczynką i ja byłam dzieckiem bardzo oczekiwanym i bardzo kochanym. I to musiało wpłynąć, bo moi bracia byli mniej

² M. Ziemska: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1975, s. 86—90; Taż: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.

³ Cytaty z wypowiedzi respondentów są dosłowne, przywołując je, nie dokonywałam żadnych zmian, żadnych poprawek stylistycznych.

faworyzowani, ja to teraz odbieram tak, że ja musiałam dostać nadmiar tej miłości i to zostało spożytkowane we właściwym miejscu. A ja to miałam wszystko, może dlatego, że byłam tak bardzo oczekiwana.

Obok biografii, w których głównym źródłem satysfakcji jest zainteresowanie i wsparcie okazywane respondentom przez rodziców, występuje drugi rodzaj pozytywnych relacji z rodzicami. Są to takie układy rodzinne, w których dziecku okazywane było zaufanie i w związku z tym otrzymywało ono **rozumną swobodę**:

Ewa: [...] rzadko bywałam w domu, jakoś tak rodzice nie wymagali takiej pracy w domu, więc mogłam się oddawać tym swoim pasjom, zresztą pochwalali to, tata też był takim człowiekiem aktywnym.

Tomasz: Mama nas wychowywała sama, tak że na pewno nie miała lekko, ale bardzo tolerancyjnie podchodziła do naszych pomysłów, pewnie wiedziała, że to wszystko jest zmienne i nie ma co walczyć na siłę. Ale obydwaj z bratem wyszliśmy na ludzi.

Postawy wsparcia, współdziałania i rozumnej swobody występują w relacjach z podobną częstotliwością, jak te o ładunku negatywnym. Tu głównym źródłem negatywnych emocji były **nadmierne wymagania** stawiane przez rodziców lub **nadmierne ochranianie** dziecka:

Alina: Ja pamiętam, jak moja mama, idąc ze mną ulicą... na horyzoncie szła jakaś jej znajoma, ktoś znajomy i moja mama..., ja musiałam trzeć policzki (bo ja chyba byłam błada, nie wiem), żeby ładnie wyglądać. Ja myślałam, że tak ma być. Dziecko to tak odbiera. Ja musiałam te policzki trzeć, bo mama miała pretensje. Ja musiałam to jakby na pokaz, nie wiem, chyba tak, to jest okropne. Ja musiałam być zawsze ta super. [...] Sprawdzając zeszyty to mówiła: „no wiesz, tu zrobić błąd, no ja nigdy takiego błędu bym nie zrobiła”. I to mnie tak z każdym rokiem dołowało i dołowało. Ja tego nie rozumiałam, a ona pewnie myślała, że się troszczy.

Weronika: [...] wyjście na rower czy do parku to zawsze z rodzicami. Nigdy sama nie chodziłam, ja zawsze byłam pod kontrolą. Rodzice mieli nade mną taki parasol, więc jak szłam do koleżanki nawet, to moja mama znała matki koleżanek, więc też ze mną. [...] odkryłam w liceum, że moje relacje z rodzicami były inne niż innych moich koleżanek. [...] Moja mama mnie urodziła, jak miała 33 lata, więc byli starsi niż rodzice moich koleżanek. I to, co koleżanki mogły sobie pozwolić w relacjach ze swoimi rodzicami, to ja sobie w ogóle na coś takiego nie mogłam pozwolić.

W niektórych relacjach można dostrzec próbę racjonalizowania zachowań własnych rodziców:

Marzena: Rodzice dosyć taką silną ręką mnie wychowywali, dyscyplinując, bo sami nie mieli wyższego wykształcenia, więc bardzo im zależało, żebym coś osiągnęła więcej.

Rodzice mogą unikać kontaktu, nie angażując się w sprawy dziecka, jak w przypadku Iwony, której rodzice „nie angażowali się zupełnie”, „nie odradzali niczego i nie zachęcali”.

Unikanie dziecka lub brak wsparcia może również wynikać z braku świadomości takich potrzeb u dziecka, braku czasu dla dzieci czy wielodzietności rodziny. Często zaburzone relacje z rodzicami w okresie dzieciństwa, takie też są w okresie dorosłości i mimo że badani, obecnie już dorośli, posiadają własne rodziny, to negatywne relacje z własnymi rodzicami odczytują nadal jako źródło frustracji i porażki. Postawy własnych rodziców niejednokrotnie rzutują na obecny wizerunek starzejących się już rodziców i na obecne respektowanie lub nie ich autorytetu:

Weronika: Ja miałam i mam do dzisiaj mnóstwo szacunku do rodziców [...], jakoś tam pyskowałam, po czym robiłam tak, jak oni chcieli. Kłóciłam się, ale to nie było nic wielkiego. A jak coś zrobiłam źle, to było mi przykro, przepraszałam i było po sprawie [...]. Ja nie pozwalałam wszystkim się ze sobą przyjaźnić, i tu dużym wyznacznikiem był dom, bo ja patrzyłam przez pryzmat, czy kogoś mogę do domu przyprowadzić. Czy ja mogę tę osobę zaprosić do domu. I to było wyznacznikiem, czy to jest jakaś osoba wartościowa.

Słowa Weroniki mogą wskazywać, że głównym fundamentem, na którym budowała autorytet własnych rodziców, był szacunek, jakim ich darzyła i wciąż darzy. Inna respondentka wspomina, że rodzice budzili w niej lęk, którego nie potrafi do dziś wyjaśnić:

Sylwia: Miałam zawsze ogromny lęk przed rodzicami, nie wiem, z czego on wynikał, bo nie byłam bita... zawstydzana, karcona — na pewno, miałam ustawiczne poczucie niekochania. I to się wlokło za mną przez życie, uświadomiłam sobie to, kiedy sama zostałam matką i kiedy rozumiałam, że to, co dajemy dzieciom, nie zawsze jest tym, czego one oczekują. [...] Nigdy nie miałam odwagi powiedzenia o jakichś problemach w szkole [...]. A przecież w życiu dla mnie teraz nie ma większych autorytetów jak moi rodzice.

Poza cytowanymi fragmentami biografii w wielu wypadkach rodzice są wspomniani bardzo rzadko lub w ogóle, a na moje pytania dotyczące

tego wątku respondenci odpowiadali krótko, ogólnikowo. W niektórych biografiach temat własnych rodziców budził negatywne emocje jak w przypadku Zuzanny czy Jacka:

Zuzanna: W domu nie było za dobrze, sytuacja finansowa nie była za ciekawa, ojciec był górnikiem co prawda, ale lubił popijać [...].

Jacek: Pamiętam mojego ojca, który próbował mnie mocno wyedukować fizycznie..., ale to nie poskutkowało. [...] Wybierałem się do liceum, ale ojciec bardzo chciał, żebym poszedł do technikum, jak większość synów jego kolegów, co nas skłóciło dość mocno ze sobą.

Opowiadanie o własnym rozwoju wielokrotnie dotyczyło pozycji rodziców w rodzinie i autorytetu matki oraz ojca. Badania pokazały, że dla wielu osób matka była „głową rodziny”, podczas gdy ojciec pełnił funkcje „wspomagające”. Nie oznacza to deprecjonowania pozycji ojca, chociaż wśród zebranych relacji biograficznych nie było ani jednej, w której ojciec byłby kreowany jako „głowa rodziny”. W cytowanych dalej relacjach, mimo uznania autorytetu ojca, to matka jest przedstawiana jako osoba mająca większy wpływ na rozwój osobisty respondentek:

Katarzyna: Zdecydowanie byłem pod wpływem mamy. Mama decydowała o wszystkim, miałam przez całe lata wyrzuty, że dopiero po latach doceniłam tatę. Teraz okazało się, że wspaniały, kapitalny człowiek, a nie taki bosy Galicjok, jak mama mówiła. Ale mam wyrzuty, że dopiero po latach. [...] mama była taką osobą, nawet despotyczną, wychowaną w trudnych warunkach [...]. I całe życie mamy to było, żeby tatę w naszych oczach zdeprecjonować [...].

Iwona: Powiem szczerze, czuję się bardziej emocjonalnie związana z ojcem, bo jestem podobna charakterem, ale emocjonalnie większy wpływ miała na mnie matka, bo ona nie pracowała [...]. Natomiast z ojcem dogaduję się lepiej, myślę podobnie. Mama ma inny charakter, aczkolwiek odegrała większą rolę, bo była w domu. Do dzisiaj jest rzadzieliłą, trzyma władzę [...].

Mówiąc o więziach rodzinnych, nie można pominąć relacji z rodzeństwem. Wśród typów więzi łączących nauczycieli z ich rodzeństwem można wyróżnić więź opartą na **partnerstwie** oraz relację opartą na **rywalizacji**. Przykładem relacji o charakterze zarówno partnerskim, jak i opiekuńczym jest więź między Katarzyną i jej bratem Wojtkiem:

Katarzyna: [...] ponieważ mama była wymagająca, surowa [...] być może dlatego z bratem byliśmy tak związani, że się wzajemnie wspieraliśmy, taka komitywa braterska, [...] brat jest starszy o rok, jak on kończył, on poniekąd mnie utrzy-

mywał, to znaczy wszystkie pozalekcyjne sytuacje, byłam na przykład członkiem PTTK. To mój brat mnie utrzymywał, jak jechaliśmy na przykład na rajdy.

Biografie Piotra i Lucyny ukazują więzi o charakterze opiekuńczym — przy tym Piotr pełnił rolę opiekuna, zaś Lucyna przyznaje, że to ona była otoczona opieką przez starszego brata:

Piotr: Mam młodszą siostrę o 3 lata i jeśli chodzi o to, to mi mama mówiła, pokazywała na zdjęciach. Dla mnie to była taka perełka, ja się miałem, kim opiekować. Ja się czułem odpowiedzialny [...] siostra to była perełka, że ja jej nie dam skrzywdzić. Że jak ja idę, to ona może iść. Byłem blisko niej.

Lucyna: [...] mile wspominam dzieciństwo, zawsze się biłam z bratem, ale tak, że on zawsze się mną opiekował. Chociaż jemu też się nie przelewało [...], zawsze mogłam liczyć na niego. [...] brat stawał po mojej stronie, kiedy coś się działo, bo zaczynał pełnić rolę takiego ojca. Chociaż ja się nie dawałam, byłam zawsze zadziorna. On zawsze stał pokornie i czekał, aż ja go wyboksuję. To były takie fajne momenty [...].

Poza wzajemną opieką i układami partnerskimi część respondentów wspomina o rywalizacji występującej między nimi a rodzeństwem. Głównym powodem rywalizacji były wyniki w nauce, ale mogła być nim również zazdrość o miłość rodziców albo subiektywnie odczuwane poczucie niższości:

Marta: Muszę powiedzieć, że to też był dla mnie przez wiele lat problem, ja byłam gorsza, czułam się gorsza w stosunku do mojej siostry, aż nadszedł ten moment, gdy poczułam się lepsza, lepiej wykształcona. Nie jestem do niej podobna fizycznie wcale, nie jestem podobna charakterologicznie i nie chciałabym być. [...] To też jest jakiś kompleks z przeszłości, że ona jest ładniejsza, atrakcyjniejsza, teraz już nie, ale kiedyś to we mnie siedziało.

Oprócz biografii, w których relacje z rodzicami i rodzeństwem są opisywane jako istotne czynniki własnego rozwoju, pojawiły się także biografie, gdzie o własnych rodzicach i rodzeństwie mówi się skrótowo, jedynie wspominając o istnieniu sióstr czy braci, jak w relacjach Sylwii, Zuzanny, Marka, Doroty, Huberta. Niektórzy respondenci nie mają rodzeństwa w ogóle, jak Marzena czy Jacek.

Kariera szkolna jako czynnik rozwoju

Definiując indywidualny model rozwoju, zwróciłam uwagę, że opiera się on na własnej aktywności jednostki, która przez własne działania

(mniej lub bardziej uświadomione) dopełnia istniejący wzorzec bio-społeczno-kulturowy. Informacja na temat stosunku badanych do nauki, zainteresowań przedmiotowych, realizacji aspiracji własnych bądź aspiracji własnych rodziców czy wzorowania się na autorytecie nauczyciela istotnie ujawnia sposób dopełniania wspomnianego wzorca. Nauczyciele odtwarzali własną karierę szkolną, opisując ogólną atmosferę szkoły i subiektywne postrzeganie szkoły jako instytucji przyjaznej lub wrogiej respondentowi, przypominając własne zainteresowania przedmiotowe i sylwetki własnych nauczycieli, pochodzenie społeczne i aspiracje rodziców, a także opisując zdarzenia losowe. Historia Huberta ukazuje ten rodzaj biografii, w której **szkoła** jako instytucja i miejsce kontaktu z rówieśnikami była **źródłem lęku**, obawy, a nawet poczucia niższości:

Hubert: [...] byłem przestraszony ogromem budynku, obcymi twarzami. Ja się czułem zagubiony, obco. Moją cechą charakteru jest, że ja potrzebuję czasu, może kilku miesięcy, żeby się dostosować do nowych sytuacji. A wtedy w przypadku klasy, gdzie same obce dzieci... [...]. Uczniem też nie byłem najlepszym, nie należałem do czołówki klasowej. Problem polegał na tym, że nie miałem śmiałości, żeby zabrać głos.

Z kolei Zuzanna, myśląc o szkole, ma dobre wspomnienia. Szkoła — według respondentki — to miejsce, gdzie była **dowartościowana** przez nauczycielkę:

Zuzanna: Lubiłam chodzić do szkoły, lubiłam zapach szkoły i do teraz lubię zapach szkoły. Miałam mnóstwo wspańiałych nauczycieli, chodziłam do świetlicy, bo ja byłam generalnie dzieckiem, które samo musiało sobie zorganizować czas, bo rodzice pracowali. I ta pani się w tej świetlicy mną zajmowała, dawała mi różne rzeczy do roboty, ale tak mnie tym dowartościowywała.

Podobnie jak Zuzanna wielu respondentów ocenia własną karierę szkolną przez pryzmat nauczycieli, którzy ich uczyli. Niejednokrotnie badani podkreślali też, że głównym czynnikiem motywującym do nauki określonego przedmiotu było uczucie sympatii dla nauczyciela:

Piotr: Tak, że język polski absolutnie mnie nie interesował, ciężko z tym miałem, ale przez tą panią się mobilizowałem i w wielu przypadkach robiłem to dla niej. Jak ona się uśmiechnęła, to dla mnie to było fajne.

Katarzyna: Natomiast w szkole podstawowej byli nauczyciele — geograf, to był świetny nauczyciel, lubiłam geografę, bo lubi się ten przedmiot, gdzie nauczyciel jest, jaki jest.

Nie brakuje także relacji, w których respondenci przyznawali się do osiągania dobrych wyników w przedmiotach, które ich interesowały, bez względu na osobę nauczyciela:

Bogdan: Nie, te zainteresowania biologiczne miałem zawsze, chociaż do nauczycieli biologii miałem pecha. I oni raczej tych zainteresowań nie pogłębiali. Tak, że to wszystko było osobiste. I one były od zawsze. Mnie się ta biologia podobała od zawsze.

Marta: to śmieszne, że ja uczę historii, i ja przedmiot lubiłam, ale nie znosiłam moich nauczycieli z historii.

Wśród przytoczonych biografii wyraźnie rysują się dwie grupy uczniów — tacy jak Katarzyna czy Piotr, którzy byli uczniami **przeciętnymi**, a ich stosunek do nauki zależał od sympatii względem nauczyciela lub zainteresowania przedmiotem, oraz „**prymusi**”, którzy osiągalni bardzo dobre wyniki w nauce bez względu na przedmiot czy poziom nauczania:

Bogdan: W podstawówce byłem najlepszym uczniem w klasie, zawsze. Startowałem w olimpiadzie języka rosyjskiego, w jakimś konkursie historycznym [...]. W szkole byłem najlepszy w klasie i *de facto* w mojej klasie takiej osoby, która by się nadawała do większej ilości konkursów, to tylko ja [...].

Obecnie nauczyciele różnie uzasadniają swoje ówczesne osiągnięcia. Wielu z nich duże znaczenie przypisuje **pochodzeniu społecznemu**. Anna, wychowana na wsi, przyznaje, że jej aspiracje wynikały z pragnienia uniknięcia trudnego życia, które było udziałem jej rodziców. Katarzyna brak motywacji do dalszego kształcenia uzasadnia pochodzeniem robotniczym, Hanna odwrotnie — uważa, że dzięki inteligenckiemu pochodzeniu, osiągała dobre wyniki w nauce:

Hanna: I kiedy poszłam do szkoły, dopiero zdałam sobie sprawę, jaką ja miałam przewagę nad tymi dziećmi. To, że wywodziłam się z rodziny inteligenckiej, że poświęcali dużo czasu, mówienie poprawne, oferowana pomoc, zadania z matematyki, ja mogłam na coś takiego liczyć. No byłam uczennicą wzorową, ale wtedy nie zdawałam sobie sprawy z przyczyn tej wzorowości.

Oprócz pochodzenia społecznego czy chęci podporządkowania się nauczycielowi istotnym czynnikiem były aspiracje rodziców. Można tu wyróżnić trzy rodzaje postaw: rodzice, których aspiracje były zgodne z zainteresowaniami i możliwościami dzieci i którzy wspierali naukę dziecka,

jak w przypadku Piotra, rodzice, których aspiracje były inne niż możliwości lub zainteresowania dzieci, tak jak opisuje Sylwia oraz rodzice, którzy nie angażowali się w szkolną karierę dziecka, najczęściej widząc, że samo „radzi sobie” z nauką, tak jak rodzice Marty lub Zuzanny:

Piotr: [...] ojciec był taki, który wyznaczał mi pewne godziny, wiadomo, to jest wiek, kiedy się ma pstro w głowie. I w klasach I—III siedziała ze mną mama, przysiadła się, zapytała się. A tata, jak już przyszły te przedmioty ściśle, bo tata jest po technikum, ma średnie, mama ma zawodowe. Jasne, że mi się nie chciało, ale była to jakaś mobilizacja ze strony rodziców a konkretnie taty.

Sylwia: Skończyłam szkołę podstawową i rodzice chcieli, żebym została pielęgniarką. Ale we mnie się gotowało, jakieś sprawy społeczne, mnie te mundurki nie przekonywały [...]. Rodzicom było dość ciężko, więc bardzo chcieli, żebyśmy się usamodzielnili, oczekiwali korzyści z córek i moja mama już w drugiej klasie szkoły średniej naciskała na mnie, żebym przerwała szkołę, bo po dziesiątej klasie to mnie z pocałowaniem ręki wezmą na ekspedientkę.

Zuzanna: Ze mną nie było żadnych problemów, więc rodzice pozostawili mi całkowicie wolny wybór, a poza tym chyba widzieli, że jakoś brnę przez to wszystko i nie mieli żadnych zastrzeżeń.

Wśród modeli karier szkolnych respondentów można zauważyć dwa ich rodzaje, w zależności od tego czy ich przebieg był **jednostajny**, tj. wyniki w nauce bądź stosunek do szkoły nie zmieniał się od szkoły podstawowej po studia, czy **zmienny** — kiedy wyniki w nauce lub stosunek do niej był różny na różnych poziomach nauczania. W przypadku Anny, Bogdana, Hanny, którzy zawsze przodowali w klasie, czy Jacka lub Piotra, którzy oceniają, że zawsze byli uczniami przeciętnymi, można mówić o pierwszym typie kariery szkolnej. Przykładem drugiego typu kariery jest historia Katarzyny, która w szkole średniej osiąga gorsze wyniki, Sylwii, która dorastając, stawiała się coraz lepszą uczennicą, czy Lucyny, której kariera szkolna uległa nagłemu załamaniu ze względu na nieprzewidziane zdarzenie losowe:

Lucyna: W 74 zmarł mój ojciec, więc to był trudny dla mnie okres. [...] Do momentu śmierci ojca byłam dobrą uczennicą, potem było różnie. Ponieważ byłam oczkiem tatusia, a potem się popsuło.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, że główne czynniki, mające istotny wpływ na karierę szkolną respondentów, to: **ogólna atmosfera szkoły, własne zainteresowania** respondentów, **osobowość nauczyciela**, która niejednokrotnie decydowała o zainteresowaniu lub braku za-

interesowania nauką, **pochodzenie społeczne i aspiracje rodziców** (zbieżne lub rozbieżne z aspiracjami dziecka) oraz **zdarzenia losowe**.

Pozycja w dziecięcej i młodzieżowej grupie rówieśniczej

W części teoretycznej pracy opisywałam pożądane cechy i kompetencje nauczyciela, także we własnych relacjach biograficznych, sami badani wielokrotnie opisywali takiego „idealnego” nauczyciela. Poglądy te dokładniej analizuję w dalszej części pracy, tu chcę zasygnalizować dwa rodzaje stanowisk, jakie zarysowały się w odniesieniu do roli nauczyciela. Zwolennicy pierwszego zdecydowanie opowiadali się za takim działaniem nauczyciela, który jest „obserwatorem” uczniów czy klasy, który reżyseruje lekcję, ale nie gra w niej głównej roli. Drugą grupę stanowili ci nauczyciele, którzy — przeciwnie — uważali, że rola nauczyciela wymaga od nich skupienia na sobie uwagi uczniów, zainspirowania ich swoją osobowością i tworzenia pewnego wzorca dla uczniów. Można ten podział porównać z dwubiegunową klasyfikacją typów nauczycieli W. Auerbacha, w której nauczyciel może realizować rolę na wzór aktorski (nauczyciel w centrum) lub na wzór reżyserski (dyskretny kierownik wyzwalający potencjał uczniów)⁴. Uwzględniając podział, poddałam analizie wypowiedzi respondentów dotyczące ich pozycji w grupie rówieśniczej (także tej z okresu dzieciństwa i adolescencji) oraz charakteru kontaktów ze znajomymi i przyjaciółmi.

W wyniku analizy zarysowały się trzy rodzaje kontaktów z rówieśnikami i pozycji respondentów w grupie: respondent jako **lider**, respondent jako **równoprawny** członek grupy oraz respondent jako **outsider**. Większą część relacji stanowią te, w których nauczyciele postrzegają siebie jako lidera, osobę, która przewodziła w grupie, dawała przykład, nawet „rządziła”. Charakterystyczne są wypowiedzi Ewy i Marzeny, które od dzieciństwa pełniły w grupie rolę przywódczą. Warto przypomnieć, że obecnie każda z nich pełni funkcję dyrektora szkoły:

Ewa: No w zasadzie od początku życia szkolnego lubiłam być aktywna, udzielałam się [...]. I mimo, że byłam osobą bardzo nieśmiałą, sprawiało mi to dużą przyjemność. Byłam przewodniczącą klasy od chyba klasy II do VIII. Więc te zręby społecznikostwa były i kontakt z kolegami, bo nie byłam osobą konfliktową, czasami wyręczałam uczniów w pewnych sytuacjach i podpowiadałam. Czyli już wtedy ślad takiego dobrego kontaktu z rówieśnikami.

Marzena: Zawsze od pierwszej klasy byłam albo przewodniczącą klasy, albo szkoły, albo instruktorem harcerskim i gdzieś tam przewijałam się przez ruch

⁴ K. Duraj-Nowakowa: *Nauczyciel. Kultura — osoba — zawód*. Kielce 2000, s. 105.

oazowy. Organizowałam kolonie, wyjazdy, obozy. Zawsze wszędzie mnie było pełno, zawsze gdzieś tam się przejawiałam, taka „niespokojna dusza”. Nie wiem, możliwe, że byłam męcząca dla mojego towarzystwa, które zawsze się tam musiało podporządkować pode mnie. Ale wiem jedno, że jak ich teraz spotykam, to mówią: „No odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu”.

Bogdan i Piotr również pełnili rolę liderów, ale — w przeciwieństwie do poprzednich relacji — osiągnęli tę pozycję nie w dużej grupie (w której się nie wyróżniali), lecz w gronie najbliższych znajomych i przyjaciół:

Bogdan: Ja byłem zawsze tak zwaną dupą, czyli ja byłem taka łajza. Miałem swoją grupę, kolegów z podwórka. Dwóch, trzech praktycznie od II—III klasy szkoły podstawowej do dzisiaj aż. W tej grupie, to byłem jakby takim trochę liderem, ale to w tej grupie, a w klasie to tylko pod względem nauki, nie w innych sprawach [...] bo ja się do takich rzeczy nie nadaję. Jestem fatalny, jeśli chodzi o takie zdolności przywódcze, nie nadaję się do tego, ale przynajmniej wiem, że się nie nadaję.

Drugi rodzaj relacji z grupą rówieśniczą i znajomymi ukazują te biografie, w których badani oceniają, że byli równoprawnymi, niewyróżniającymi się członkami grupy, jak Zuzanna:

Zuzanna: Nie miałam, jak mówiłam, problemów z koleżankami, ale nigdy nie byłam takim typem przywódcy, do teraz wolę, jak ktoś dominuje. Tak, że nigdy nie miałam takich cech, jakie nauczyciel ma, nigdy nie miałam.

Ostatnią grupę reprezentują ci badani, którzy pozostawali poza grupą, jednak nie z powodu braku akceptacji (w żadnej biografii nie pojawiła się wypowiedź sugerująca odrzucenie), ale z własnego wyboru respondenta. Ten typ biografii odzwierciedlają niektóre wypowiedzi Iwony, Marka, a najdobitniej ilustruje tę sytuację historia Huberta:

Hubert: Zawsze miałem problem z samotnością, z jednej strony mi pasowała, a z drugiej miałem pretensje do siebie o to odizolowanie. A ja też nie najlepiej sobie radziłem z nowymi znajomościami. Byłem raczej odsunięty od klasy, nie angażowałem się w życie klasy.

A zatem pozycje respondentów w dziecięcej grupie rówieśniczej ukazują, że w tym zakresie rozwój może przebiegać według scenariusza ciągłości, kiedy pozycja była i jest niezmienna od dzieciństwa, lub według scenariusza ewolucji — od pozycji outsidera, równoprawnego członka grupy do pozycji lidera. Nie odnotowałam biografii, w której pozycja zmieniłaby się w kierunku od lidera do outsidera lub równorzędnego członka

grupy. Nauczyciele zatem kontynuowali pozycję w grupie, jaką przyjęli już w okresie dzieciństwa i młodości, lub wraz z trwaniem życia stawali się coraz bardziej ekspansywni.

Pozaszkolna aktywność okresu dzieciństwa i adolescencji

Zainteresowania pozaszkolne respondentów z okresu dzieciństwa i adolescencji stanowią wachlarz różnorodnych rodzajów aktywności, kontynuowanych lub niekontynuowanych w obecnej fazie życia. Badani wspominają o zainteresowaniach sportowych, muzycznych, literackich, technicznych. Niektóre z nich przerodziły się w **późniejsze zainteresowania zawodowe**, jak w przypadku Bogdana, który od dzieciństwa interesował się przyrodą, następnie wybrał studia biologiczne, a obecnie uczy biologii, czy Piotra i Tomasza, którzy od dziecka interesowali się sportem, obecnie uczą wychowania fizycznego, a jednocześnie prowadzą aktywną, pozaszkolną działalność sportową. Inna respondentka — Sylwia, od dzieciństwa interesowała się teatrem, obecnie, pracując w świetlicy szkolnej, jest organizatorką imprez artystycznych, prowadzi również szkolne koło recytatorskie. Oprócz tych przykładów nie brakuje relacji, w których sygnalizowane były **chwilowe zainteresowania**, które szybko wygasły.

Na szczególną uwagę zasługują te rodzaje aktywności pozaszkolnej, które powtarzają się w bardzo wielu relacjach. Były to **harcerstwo** oraz **ruch oazowy**. Przy czym ruch harcerski, jako forma aktywności istotna dla własnego rozwoju, dotyczy przede wszystkim relacji obecnych 45—55-latków. Takie informacje ujawniły się w wywiadach z Ireną, Ewą, Hanną, Dorotą, Markiem oraz Katarzyną. Niektórzy, jak Marek i Dorota, przyznają, że wykorzystywali metody pracy harcerskiej w późniejszej pracy pedagogicznej. Ewa ocenia, że harcerstwo przyczyniło się do wyboru zawodu nauczyciela:

Ewa: [...] przez wiele lat, zanim jeszcze podjęłam tę decyzję, że będę nauczycielem, byłam instruktorem najpierw zuchowym, potem harcerskim. A więc praca z młodzieżą w zasadzie od VII klasy szkoły podstawowej nie była mi obca. Wiele obozów, wiele spotkań z młodzieżą, zbiórki zuchowe, potem zbiórki harcerskie dały mi możliwość jakby wyboru mojej przyszłej pracy.

O ile starsi respondenci przypisują dużą rolę osobotwórczą własnej aktywności w harcerstwie, o tyle pokolenie, które obecnie wkracza w fazę stabilizacji, pozostawało pod silnym wpływem ruchów oazowych. Wątki na ten temat pojawiły się w relacjach Weroniki, Piotra, Marty, Moniki.

Marta: A potem w średniej szkole, tak od końca I klasy to były te spotkania oazowe. Na pewno oaza ukształtowała mnie w konkretny sposób, te wartości są do dziś ważne dla mnie.

Weronika: W tym czasie chodziłam na Oazę, ja jestem z religijnego domu i to też było dla mnie ważne. Na wakacje wyjeżdżaliśmy, więc poznawanie nowych ludzi, rozmowy o wartościach i to też pamiętam jako taki ważny element.

Stan wojenny i okres przemian ustrojowych pojawia się w wielu relacjach obecnych trzydziestokilkulatków. Marta, późniejsza absolwentka politologii, opisywała wydarzenia z tamtego okresu w kontekście rodzinnych konfliktów, jakie zrodziła sytuacja polityczna Polski lat osiemdziesiątych:

Marta: Pamiętam koniec podstawówki. I to był 81 rok, jak ja byłam w ósmej klasie, pamiętam tą zimę, nie trzeba było wtedy chodzić do szkoły. I że szłam wtedy zobaczyć czołgi, ale żeby to miało na mnie jakiś poważny wpływ, to nie. Natomiast moja mama ma dwóch braci, którzy mieszkali w Warszawie, jeden był lekarzem, który solidaryzował z opozycją, a drugi był wojskowym, później komisarzem wojskowym. I pamiętam, że lubiłam, kiedy oni do nas przyjeżdżali, a potem już nie mogli przyjeżdżać. Ojciec miał wypadek na kopalni 16 grudnia, wtedy, kiedy były te wypadki na „Wujku”. I ojciec był w szpitalu, gdzie przywieźli tych górników. I ojciec kazał mi wyjść z pokoju, ale potem pamiętam, jak się spotkali z tym wujkiem komisarzem i była wielka awantura między nimi. Ale potem oni się pogodzili, rodzina się spotyka.

Również Hubert ocenił, że okres przemian ustrojowych ukształtował jego obecne zainteresowania polityką:

Hubert: To były ciekawe czasy, wiele się działo, ja w 1989 roku miałem 19 lat, to Okrągły Stół, mury berlińskie, w Polsce pojawia się kapitalizm — to było, o czym dyskutować. Chociaż my byliśmy odcięci od świata w tym sensie, że dostęp w internacie do telewizora był ograniczony [...]. I to powoduje, że te kwestie polityczne do dziś mnie interesują.

Kontekst historyczny i polityczny miał również wpływ na biografie starszych respondentów. Irena wspomina własne delegowanie na studia, Hanna podkreśla, jak trudno było jej dostać się do szkoły średniej:

Hanna: W tym liceum otworzono tylko jedną klasę, zdawałam podwójne egzaminy, tak zwane selekcyjne i wstępne. Bo wtedy był trend na Śląsku, no żeby iść pracować, nie uczyć się, szczyt kariery to było pójść pracować do kopalni. Tego

przejawem jest to, że otworzono tylko jedną klasę i to sito, to PRL-owska tendencja, że robotnik to jest siła, a inteligent to jest nic.

Dalsze lata biografii respondentów także ukazują losy osób uwikłanych w rzeczywistość czasów PRL-u, rządów Edwarda Gierka, a później okresu stanu wojennego i przemian ustrojowych. Jest to już jednak następny etap biografii, w którym badani wkraczają w dorosłość i rozpoczynają organizację życia poza domem rodzinnym. Wspomnienia poświęcone pozaszkolnej aktywności nauczycieli w okresie ich dzieciństwa i adolescencji wskazują, że dla wielu respondentów bardzo istotnym czynnikiem rozwoju w tamtym okresie był klimat społeczno-polityczny epoki, w której wzrastali i dojrzewali. Młodszy respondenci, którzy w okresie stanu wojennego byli nastolatkami, oceniają, że dorastanie w czasach obfitujących w znaczące wydarzenia polityczne zrodziło u nich, trwające do dziś, zainteresowanie polityką. Ponadto część respondentów od dzieciństwa ma zainteresowania pozazawodowe, które, jeśli były ugruntowane i pielęgnowane, stanowią obecnie pole działalności zawodowej (nauczyciele przedmiotowi) lub inspirację w pracy (szczególnie w sferze wychowania).

4.1.2. Wczesna dorosłość

Małżeństwo i rodzicielstwo jako czynniki rozwoju we wczesnej dorosłości

Okres wczesnej dorosłości jest etapem życia, w którym podejmuje się nowe role i zadania, które zaważą istotnie na przyszłym życiu, np. wybór małżonka, założenie rodziny, podjęcie pracy. Mimo, że obecnie młodzi ludzie w tym okresie często studiują i uczą się, to jednocześnie jest to okres rozpoczęcia aktywnej pracy zawodowej, a także ustalania wzorca przyszłego dorosłego życia. Rekonstruując ten okres życia, nauczyciele najczęściej uwagi poświęcili swoim pierwszym doświadczeniom zawodowym (ten wątek opisuję w rozdziale poświęconym drodze zawodowej) oraz tematowi budowania własnej rodziny. Dla wielu respondentów momentem zwrotnym było wynajęcie lub zakup własnego mieszkania i **wyprowadzenie się z domu**:

Marzena: Jak się dostałam na studia, to miałam wtedy 21 lat. W międzyczasie zmarła moja babcia i zostało mieszkanie po niej. Ja tak sobie powolutku, po cichutku zaczęłam planować, ale jestem jedynaczką, więc bałam się, jak moi rodzice zareagują. Zareagowali bardzo negatywnie, że to jest utrzymywanie dwóch domów, że dwóch mieszkań, ale ja się dość mocno postawiłam, zaczęłam przez wakacje przygotowywać to mieszkanko i postawiłam na swoim.

Piotr: Całkiem przypadkowo wpadło mi wtedy mieszkanie. [...] I wtedy mówię: „po co mi mieszkanie” — mając 18 lat, to była trzecia klasa, nie wiedziałem, co z tym mam zrobić. Rodzice powiedzieli, że czynsz mi zapłacą, zresztą był bardzo niski czynsz. I zaczęło się coś innego, bo nagle z tych 34 m² od rodziców, gdzie z siostrą z rodzicami, miałem 67 m² [...]. Zacząłem sobie tam powoli robić. I to było naprawdę coś, co mnie mobilizowało, że to jest już moje, trzeba tam działać, okna umyć na przykład.

Te wspomnienia wskazują, że wyprowadzenie się z domu rodzinnego może być utożsamiane z usamodzielnieniem się. Potwierdza to również przypadek Huberta, który dotąd mieszka z rodzicami. Zapytany o najbliższe plany osobiste przyznał, że chce się „nareszcie usamodzielnić”, a więc — wyprowadzić z domu.

Drugim, istotnym wydarzeniem, z którym nauczyciele najczęściej identyfikowali „dorośnięcie”, początek dorosłego życia, usamodzielnienie się, było zawarcie związku małżeńskiego i/lub narodziny dzieci. Decyzja o zawarciu małżeństwa mogła mieć różne podłoże. Od decyzji wynikających z chęci zalegalizowania długoletniego związku, przez sytuacje, gdzie okoliczności zewnętrzne były katalizatorem tej decyzji, do tych, gdzie respondenci mówią o „wielkiej miłości”, która mogła nawet zdecydować o porzuceniu lub zmianie dotychczasowego stylu życia „dla partnera”:

Sylwia: [...] na jednym z tych warsztatów poznałam mojego męża i tu się zaczyna jakby kolejny etap mojego życia, kiedy dla niego trzasnęłam wszystkim, co miałam i za mężem przyjechałam na Śląsk z mnóstwem urlopu i kompletnie bez pomysłu na życie. Poza pomysłem na życie rodzinne.

Marzena: Byłam na trzecim roku studiów. Tak się zdecydowaliśmy, zresztą trochę moi rodzice przyciskali, bali się, żebym czasem wcześniej nie zaszła w ciążę, ale tego nie było.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że zadania rozwojowe jak zawarcie małżeństwa, narodziny dziecka czy usamodzielnienie się stanowią symboliczną granicę „dorośnięcia”. O indywidualnym charakterze rozwoju stanowi jednak nie samo wydarzenie, ale sposób reagowania na doświadczenie i jego ocena. Istotną wskazówką dla badania indywidualnych rysów biograficznych mogą być działania i aktywność własna respondentów w zakresie organizowania własnej rodziny, tj. ustalanie się modelu rodziny, ról żona — mąż, matka — ojciec. Wyjątkiem w grupie badanych jest Hubert, który do okresu badań był samotny; pozostali respondenci założyli rodziny, większość z nich ma również jedno lub więcej dzieci. Stąd w większości biografii można wyróżnić etapy rozwoju rodzi-

ny oparte na narodzinach i dorastaniu własnych dzieci (dziecka). Zgodnie z fazami rozwoju rodziny Marii Ziemskiej, na czas, gdy rodzice są w wieku do 35 lat, przypadają cztery okresy rozwoju rodziny: 1) małżeńska pierwotna (brak dzieci), 2) rodzicielska okresu przedszkolnego, 3) rodzicielska okresu szkolnego i ewentualnie 4) rodzicielska okresu dorastania⁵. Jednak obecnie przesuwana się granica zawierania małżeństwa, często obserwuje się zatem podwyższenie granicy wiekowej rodziców decydujących się na dziecko:

Irena: Rodzinę założyłam na studiach no i pracę zaczynałam, kiedy Magda, nasza najstarsza córka, szła do przedszkola. Drugą córkę rodziłam tak, że właściwie ze szkoły pojechałam do szpitala, a najmłodsze dziecko jak urodziłam, miałam opiekunkę, tak, że w pracy nie korzystałam z żadnych przerw.

Tomasz: Ja się żeniłem na trzecim roku studiów, to praktycznie już cały czwarty rok spadły na mnie obowiązki mężczyzny, głowy rodziny, więc to powodowało, że szukałem stabilnego miejsca pracy, a szkoła może nie przynosi kokosów, ale jest takim bezpiecznym, stabilnym miejscem pracy.

Opisując własną, tworzącą się rodzinę, respondenci często mówią o przyjęciu określonego modelu rodziny. Wystąpił tu wyraźny podział na związki, które można określić jako partnerskie, na rodziny tradycyjne, gdzie tzw. obowiązki domowe przejmowały kobiety, oraz na związki, gdzie obowiązki te podejmowali mężczyźni. Przykładami związku partnerskiego są między innymi małżeństwa Marzeny, Jacka, Aliny, Zuzanny, Ireny. Respondenci podkreślali, że ważnym czynnikiem ustalenia się związku partnerskiego była sytuacja, gdy oboje partnerzy chcieli pracować zawodowo, mimo narodzenia się dziecka. W tej sytuacji obowiązki domowe należało podzielić pomiędzy obojga partnerów. Przy tym nie w każdej rodzinie podział obowiązków utrzymał się jako układ akceptowany przez oboje małżonków, czego przykładem jest biografia Ewy. W początkowym okresie jej małżeństwa mąż uległ wypadkowi, przejął wówczas opiekę nad dziećmi, a Ewa pracowała. Jednak obecnie, mimo że zakres jej obowiązków zawodowych zwiększył się, rodzina powróciła do tradycyjnego modelu:

Ewa: Mąż czasami miał i ma pretensje, że zbyt późno z pracy przychodzę. A mąż nie wyobraża sobie, żeby nie było obiadu, czy żeby nie było wysprzątane, na szczęście ja lubię wcześniej wstawać i to mnie ratuje.

Sygnalizowano także istnienie takich związków, w których to mężczyzna (czasem z pomocą dzieci) przejmuje na siebie obowiązki związane z prowadzeniem domu:

⁵ M. Ziemska: *Rodzina a osobowość...*, s. 46–50.

Anna: Na początku jak to ten mąż — chciał, żeby było starte, posprzątane, ugotowane i pewnie tak miał w tradycji, że to żona jest od tego gotowania, a mąż przynosi pieniądze, zarabia. Ale z czasem gdzieś się ścieraliśmy, ścieraliśmy, aż się dotarliśmy. Jest dobrym mężem, bo część obowiązków przejął na siebie. Jak dzieci były małe, udawałam w nocy, że śpię, żeby on wstał i przewinął [...], mąż gotuje a nie ja. Szkoda mi czasu na sprzątanie. Bo sprzątanie to jest czynność codzienna, a skoro jest nas czworo w domu, to każdy to może zrobić nie tylko ja.

Co znaczące, układ rodzinny, w którym mąż podejmował obowiązki związane z prowadzeniem domu, występował tylko w tych sytuacjach (nie we wszystkich), gdzie żona musiała poświęcić pracy zawodowej więcej czasu niż mąż. W sytuacji, kiedy partnerzy poświęcali podobną ilość czasu na aktywność zawodową, ustalano relacje partnerskie (podział obowiązków) lub tradycyjne, czyli obowiązki domowe leżały w gestii pani domu.

W okresie wczesnej dorosłości oprócz ról męża i żony ustalają się często role **matki i ojca**. Większą część grupy badawczej stanowiły osoby, które mają dzieci, w tym — ze względu na przewagę liczebną kobiet w badaniu (16) — większość relacji dotyczących rodzicielstwa odnosi się do macierzyństwa. Zdaniem Joanny Ostouch, niezależnie od zmian relacji matek z dziećmi i różnic w formach opieki nad dzieckiem, istnieje wspólny, obowiązujący wzorzec, wedle którego osobą sprawującą opiekę nad dzieckiem i ponoszącą główną odpowiedzialność za jego rozwój jest matka⁶. Jednak relacje mężczyzn ojców ukazują, że czują się oni równie odpowiedzialni za swoje dzieci i że z kontaktów z dziećmi czerpią bardzo dużo satysfakcji. Wyniki badań Juanity H. Williams wskazują, że istotnie oboje badani rodzice oceniali, że obszar „bycia rodzicem” jest najbardziej satysfakcjonujący (bardziej niż praca, małżeństwo, wolny czas)⁷. Rodzicielstwo (macierzyństwo i ojcostwo) jawi się w relacjach biograficznych jako czynnik prowadzący do przebudowy dotychczasowych relacji małżeńskich i organizacji życia rodzinnego. Nauczyciele interpretowali tę sytuację jako zaburzenie stabilizacji, wyzwanie albo też jako szansę na realizowanie swoich potrzeb. Dla Tomasza narodzenie dziecka to okres „walki o przetrwanie”, podczas gdy relacja Sylwii świadczy o tym, że wczesny okres macierzyństwa i wychowanie własnych dzieci był czasem realizacji zainteresowań zawodowych:

Tomasz: Żeniłem się na trzecim roku studiów, pod koniec trzeciego roku urodził się Filip, więc ten okres został przeskoczony, że ktoś się żeni, a potem przez

⁶ J. Ostouch: *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn 2004, s. 34.

⁷ J.H. Williams: *Psychology of woman: behavior in a biosocial context*. New York 1977.

jakiś czas to małżeństwo funkcjonuje bez dzieci, planuje. Tak, że do pewnego stopnia na początku to była walka o przetrwanie i to był ten pierwszy etap, to dawało mi motywację do dodatkowych działań.

Sylwia: [...] nigdy nie byłam tak dobrym nauczycielem jak w tym czasie. Bo to, co wtedy robiłam dla moich dzieci i dzieci w okolicy, to chyba tylko można robić, mając przed sobą wizję rozwoju własnych dzieci. Wszystko: kinderbale, domowe przedszkole, prezenciki, kotylioniki [...]. To był cudowny okres, kiedy się uczyliśmy od siebie wzajemnie i od swoich dzieci. Okres opieki nad dziećmi był absolutnie cudowny, nigdy nie musiałam rezygnować z niczego z powodu swoich dzieci. Teraz widzę, że tamten czas to jest inwestycja, która zwraca się całe życie. To była rewelacja.

W opowieści Marty macierzyństwo jawi się jako proces bolesnego dojrzewania, nawet walki ze sobą. Warto przytoczyć dłuższy fragment wywiadu, który ukazuje nie tylko dojrzewanie do macierzyństwa, ale także przez macierzyństwo:

Marta: Studia to początek mojego małżeństwa, dlatego patrzę na to wszystko bardzo ciepło. Potem, kiedy urodziła się Ola, to już był problem, dlatego, że uważam, że do macierzyństwa dojrzewam do dziś. Jak urodziła się druga córka, to byłam starsza, mądrzejsza. [...] Tak, że to było takie wchodzenie w dorosłość, dojrzałość, uczenie się. To był ciężki czas. Dlatego że nie wiem, czy ja byłam taka głupia czy mądra. Wtedy był zupełnie inny stosunek do macierzyństwa, ja karmiłam ją regularnie, co trzy godziny, karmiłam ją półtora miesiąca, pamiętam, że to było coś, co mi się kojarzy bardzo źle. Inaczej to powiem, kiedy urodziła się Małgosia, wtedy miałam już 29 lat i to było coś fantastycznego. Taka maleńka spała ze mną w łóżku, karmienie na żądanie, przytulanie. A Ola zimny chów. Ma leżeć w kołysce, to w kołysce. Jak czytałam książkę, to nie przychodziło mi do głowy, żeby ją przytulić. Nie wiem, czy to była kwestia tego, co czytałam, czy jakiegoś instynktu, który się dopiero potem obudził. Ale wiem, że to było moje prywatne walczenie. Co ciekawe, Ola jest dzieckiem chcianym, planowanym, a Małgosia była pójściem na żywioł. To mnie o tyle zaskoczyło, że chciałam tego dziecka, ale nie umiałam wykrzesać z siebie tego. Pamiętam to uczucie, jak wróciłam z nią ze szpitala i ta myśl, że ja już zawsze będę z nią związana i to mi się negatywnie kojarzyło.

Relacja Marty dowodzi, że fakt, czy ciąża była zaplanowana, czy też nie, nie musi mieć wpływu na pozytywne lub negatywne emocje związane z rodzicielstwem. Iwona, mimo że nie planowała ciąży, macierzyństwo opisuje jako przyjemne przeżycie:

Iwona: Cięża to był całkowicie zwrotny moment, to było zaskoczenie, życie się obróciło do góry nogami, w ogóle nie rozumiałam, jak mi się to mogło przytrafić, jak ja jestem taka uświadomiona. I to było nagłe dorostnięcie. I z dzieckiem początek był trudny dla mnie, on krzyczał, kolki. Ale potem było bardzo przyjemnie i patrząc z perspektywy czasu, uważam, że młodzi ludzie powinni mieć dzieci, bo starsi to są już potem babcie a nie mamy, dzieci rozwydrzone.

W okresie wczesnej dorosłości, kiedy większa część respondentów wchodziła w rolę rodzica, kształtowały się również ich oczekiwania wobec własnego dziecka. W relacjach pojawiają się wypowiedzi ujawniające zarówno dumę i zadowolenie z własnego dziecka, jak i takie, w których dzieci oceniono jako niespełniające oczekiwań rodziców. Głównym kryterium oceny okazały się tu wyniki dzieci w nauce. Te dzieci, które otrzymywały lub otrzymują wysokie noty w szkole, miały (mają) sprecyzowane zainteresowania lub osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, są oceniane jako spełniające aspiracje rodziców. Te zaś, które miały (mają) problemy w nauce, które nie miały (nie mają) ustalonych zainteresowań, opisywane są w kategoriach „niespełnionych oczekiwań”:

Irena: [...] moje dziewczyny też tak dosyć intensywnie żyją. Najstarsza jest studentką dwóch kierunków, druga jest w liceum, jest laureatką konkursu na mini-przedsiębiorstwo. I dlatego tak mnie przeraża najmłodsza, bo ona jakoś najmniej intensywnie żyje, bo ona komputer i jak widzę, jaka ona jest błyskotliwa, jak zdolna... i jak zmarnowana [...].

Zuzanna: On jest całkowicie inny niż ja i mój mąż. Nie jest jakby naszym takim dzieckiem wymarzoną, my marzyliśmy o spokojnym, mądrym dziecku. A on był zawsze taki przeciętny, bez sprecyzowanych zainteresowań, dyslektyk, nie miał dużych aspiracji.

Część respondentów wyraziła opinię, że bycie rodzicem „dziecka z problemami” pozwala na lepsze, bardziej empatyczne działania wychowawcze w szkole. Katarzyna, która przyznała, że syn „nie do końca” spełnił jej oczekiwania, uważa — jak cytowana wcześniej Sylwia — że jej dziecko wzbogaciło jej kompetencje pedagogiczne:

Katarzyna: Ja byłam nauczycielką na macierzyńskim, przesadziłam, chciałam mieć superdziecko. Ale syn był cichy, nieśmiały. To jest kolejna bolączka, takie dzieci w klasie nieśmiały [...]. Zrozumiałam wtedy, jaki straszny błąd popełniałam jako nauczycielka, nie zauważając tych cichych dzieci, gubiąc je. I to mi dało macierzyństwo — wyrzuty sumienia i wiedzę, że każda nauczycielka powinna mieć dziecko, żeby zrozumieć różne charaktery dzieci, tego nie wie kobieta, która nie ma swojego dziecka i nie patrzy na rozwój dziecka.

Podobne opinie podzielają inni respondenci, którzy uzależniają powodzenie w pracy zawodowej od doświadczenia w wychowywaniu własnych dzieci, które wzbogacają wiedzę o możliwościach uczniów. Joanna uznała, że dzięki obserwacji „niedoskonałości” własnych dzieci nauczyciel ma bardziej normalne oczekiwania wobec uczniów. Marta — obserwując problemy szkolne córki — bardziej ceni osiągnięcia uczniów. Anna, której syn spotkał się z lekceważącą postawą dyrektora szkoły, przyznaje, że obecnie sama jako dyrektor stara się o to, by własnych uczniów nie traktować w podobny sposób. Iwona przyznaje, że jest zawiedziona, kiedy porównuje niewysokie aspiracje syna z aspiracjami swoich uczniów.

Cytowany materiał biograficzny ukazuje bardzo istotną dla wczesnej dorosłości sferę aktywności, jaką jest odnalezienie partnera życiowego, usamodzielnienie się, założenie rodziny i wychowanie dzieci. Na ogół nauczyciele utożsamiają wejście w dorosłość z pojedynczym, znaczącym wydarzeniem — wyprowadzeniem się z domu, zawarciem małżeństwa lub narodzinami dzieci. Wśród opisanych małżeństw można wyróżnić relacje partnerskie, polegające na tym, że małżonkowie dzielą obowiązki związane z utrzymaniem domu i wychowaniem dzieci, lub te, gdzie jedno z małżonków przejmuje na siebie prace domowe. Wywiady potwierdzają tezę, że jeśli mężczyzna przejął na siebie tzw. obowiązki domowe, to tylko wtedy, gdy praca zawodowa żony była bardziej czasochłonna niż męża. Większa część badanych została we wczesnej dorosłości rodzicami; zarówno kobiety, jak i mężczyźni odnoszą się do bycia w roli rodzica pozytywnie, czerpią z niego satysfakcję. W opiniach nauczycieli bycie rodzicem sprzyja rozwijaniu nauczycielskich kompetencji zawodowych.

Spoleczne, historyczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju we wczesnej dorosłości

Nakreślenia pełnego obrazu wczesnej dorosłości wymaga opis aktywności nie tylko ukierunkowanej na organizowanie własnej rodziny, ale również na inne obszary rozwoju. W nauczycielskich biografiach takimi pozarodzinnymi czynnikami rozwoju są: aktywność w grupie społecznej, czynniki historyczne oraz kształcenie.

Aktywność w grupie społecznej w znacznym stopniu dotyczy kontaktów we własnej grupie zawodowej. Tego rodzaju relacje omawiam jednak w rozdziale poświęconym drodze zawodowej. Innym, znaczącym rodzajem kontaktów są te, które powstają na gruncie wspólnych zainteresowań i hobby oraz nawiązywane są na kolejnych szczeblach kształcenia. Podobnie jak w okresie adolescencji, również we wczesnej dorosłości dla wielu respondentów istotne znaczenie miały przyjaźnie i kontakty towarzyskie. Jacek wspomina okres wczesnej dorosłości (przed narodzeniem

córek) jako okres intensywnych kontaktów ze znajomymi ze studiów. Sylwia opisuje ówczesne kontakty następującymi słowami: „to cudowny okres, jeśli chodzi o mój rozwój, bo poznawałam mnóstwo mądrych ludzi, od których mogłam się uczyć”. Podobnie wspomina ten okres życia Dorota, dla której przyjaźnie są „drugim wielkim szczęściem”, obok satysfakcji z nauczania. Monika podkreśla, że kontakty z innymi ludźmi sprzyjały jej rozwojowi osobistemu:

Dorota: Więc ja miałam drugie takie szczęście, że wybrałam się na spływ kajakowy i poznałam tam ludzi, z którymi do dziś jestem w kontakcie, to nie żadne romanse, miłości tylko przyjaźń. Więc ja przez dziesięć lat organizowałam te spływy kajakowe, kiedyś też pojechałam na rajd studencki i poznałam ludzi, z którymi do dziś się przyjaźnię, to był gdzieś rok 68, ale się do dziś przyjaźnię.

Monika: Jeśli chodzi o mój osobisty rozwój w tym okresie, to ta grupa spotkań. Dla rozwoju istotne jest to, że żeby człowiek mógł dawać, to musi skądś brać, a skąd brać, jeśli nie od innych ludzi.

Opisywane przyjaźnie i znajomości mogły być kontynuacją przyjaźni nawiązanych w okresie szkoły podstawowej i średniej, jak w przypadku Piotra czy Bogdana, lub rodziły się wtedy, gdy zrodziły się nowe zainteresowania, jak wspominała Dorota. Są i takie biografie, gdzie kontakty przyjacielskie czy koleżeńskie nie miały w tym okresie życia większego znaczenia, ponieważ najistotniejsza była rodzina i relacja z partnerem. Poza kontaktami interpersonalnymi istotnymi czynnikami rozwoju we wczesnej dorosłości w części biografii okazały się uwarunkowania społeczno-historyczne. Rekonstrukcji biografii towarzyszą wówczas wspomnienia faktów historycznych, znaczących wydarzeń, dat, co nadaje biografiom rys „opowieści historycznej”. Elementy takiej kreacji biograficznej można odnaleźć w historiach Doroty, Hanny, Ireny, Marka, Huberta, Marty:

Marta: W liceum nie byłam jakąś działaczką, natomiast kiedy poszłam na studia i zdawałam maturę w 85 roku, kierunek nauki polityczne uchodził za bardzo „czerwony”. [...] Pamiętam, że przyszedł jakiś młody człowiek, który jakby dał do zrozumienia, że studenci są inwigilowani.

Irena: „Typowanie” polegało na tym, że każde liceum może wytypować trzech uczniów na studia⁸. I to był problem, bo to był schyłek lat 70., a poza tym Kraków był taki zawsze opozycyjny.

⁸ Irena była „typowana” na studia, a więc delegowana na wybrany kierunek studiów.

Dodatkowym czynnikiem rozwoju, który dopełnia etap biografii związany z wczesną dorosłością, jest aktywność nauczycieli związana z kształceniem. W tym zakresie podstawowym opisywanym doświadczeniem była nauka na studiach. Respondenci podejmowali kształcenie na studiach najczęściej bezpośrednio po szkole średniej lub po kilkuletniej przerwie. Motywacja podjęcia studiów na ogół była związana z przyszłą pracą zawodową, ale również z realizacją własnych potrzeb intelektualnych:

Hubert: Chciałem po prostu wiedzieć więcej, chciałem pogłębiać tę wiedzę historyczną, chciałem poczuć atmosferę studiów, rzeczywistej nauki, gdzie wszyscy będziemy skoncentrowani.

W dalszej części wypowiedzi Hubert przyznał, że studia go rozczarowały, ponieważ otrzymał wiedzę, ale nie odczuł oczekiwanej „atmosfery studiowania”. Podobnego rozczarowania doznała Marzena, która przyczyną braku satysfakcji ze studiów upatruje w nieprawidłowych relacjach interpersonalnych:

Marzena: Studia były koszmarnie. Biologia jest taką dziedziną sfeminizowaną, dziewczyny tworzą spiralę ambicji, wkuwanie, uczenie się, kolokwium, to było pięć lat horroru. Potem jak zaczęłam pracować po studiach, otworzyłam przewód doktorski, myślałam, że może wrócę na uczelnię i zostałamby, gdyby nie atmosfera szkółki i upodlania się — profesor doktora, doktor — magistra, a magister studenta. Ja wspominam tragicznie. Ale przebrnęłam przez te pięć lat, skończyłam i już.

Doświadczenia Huberta i Marzeny są inne niż doświadczenia Ewy, Ireny, Weroniki czy Marka, którzy przyznali, że dla nich okres studiów był jednym z najbardziej znaczących i rozwijających doświadczeń (co ważne: w dużym stopniu przyczynili się do tego stanu ich ówcześni nauczyciele i wykładowcy).

Okres wczesnej dorosłości to etap intensywnego rozwoju psychospołecznego. Zadania rozwojowe, podjęte w tym czasie, mają kluczowe znaczenie dla dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. Przypadający na ten okres Eriksonowski kryzys intymności — izolacja znajduje odbicie w relacjach zacytowanych w rozdziale. Główna aktywność życiowa respondentów dotyczyła bowiem w tym okresie nawiązywania intymnych relacji: z partnerem w związku, z dziećmi w rodzinie, z przyjaciółmi w grupie znajomych i przyjaciół. Zaprezentowane opisy biografii ukazują podstawowe wyzwania tego okresu: usamodzielnienie się, decyzje o małżeństwie, wybór modelu rodziny, dojrzewanie do rodzicielstwa, weryfikację młodościowych oczekiwań i planów. Bardzo istotnym czynni-

kiem rozwoju w okresie wczesnej dorosłości jest podjęcie aktywności w sferze zawodowej, opisuję jednak te zagadnienia dalej jako doświadczenia związane z rozwojem zawodowym.

4.1.3. Faza stabilizacji

Narracja własnej biografii w fazie stabilizacji

Narracja wątków biograficznych z okresu stabilizacji, w której respondenci są obecnie, przybrała formę zarówno opowiadania o „przeszłości dalekiej”, jak i „przeszłej teraźniejszości”. Używając terminu „przeszłość daleka”, mam na myśli doświadczenia, których skutki są już znane i podlegają ocenie respondentów. Używając pojęcia „przeszła teraźniejszość”, mam na myśli takie wątki biograficzne, których przebieg i skutki nie są jeszcze respondentowi znane i chociaż rozpoczęły się w przeszłości, trwają nadal, np. trwająca jeszcze nauka na studiach, wydarzenia znaczące, które miały miejsce w chwili przeprowadzenia wywiadu, czy problemy respondentów z własnymi dziećmi, które wystąpiły w okresie prowadzonych przeze mnie wywiadów. Wyrazem użycia takich dwóch perspektyw narracji były liczne „przeskoki” nauczycieli od opowiadania tego, co było do tego, co jest.

Wykorzystanie tych dwóch rodzajów narracji w różnym stopniu przez różnych rozmówców spowodowało, że o podobnych zdarzeniach życiowych niektórzy z nich mówili jak o zdarzeniu dokonanym, inni jako o tym, co się dzieje obecnie. Podobnie, dokonując oceny porażek i sukcesów życiowych, czy projektując własną dalszą aktywność, respondenci ujawniali odmienną perspektywę czasową. To prowadzi do powstania w ramach grupy badawczej czasowego kontinuum opartego na konstrukcji biografii: od ukierunkowania na przyszłe działania po rozliczanie i ocenę działań przeszłych.

Relacje rodzinne w fazie stabilizacji

Istotnym obszarem doświadczeń w fazie stabilizacji jest własna rodzina, a w niej relacje z partnerem i własnymi dziećmi, a także — co potwierdziły doświadczenia moich rozmówców — opieka nad starzejącymi się rodzicami. Ponadto interesujące są powiązania między obowiązkami rodzinnymi a pracą nauczyciela. Wielu respondentów wyrażało opinię, że zawód ten jest „prorodzinny”, mając na myśli, że 18-godzinny wymiar etatu, wakacje zimowe i letnie pozwalają im częściej i dłużej przebywać z rodziną. Interesujące jest pytanie, czy wobec tego uporządkowana sytuacja rodzinna może pozytywnie wpływać na pracę zawodową? Wnioski

z badań Janiny Parafiniuk-Soińskiej wskazują, że około 60% badanych nauczycieli twierdzi, że „dobra” sytuacja rodzinna ma pozytywny wpływ na pracę⁹. Czynnikiem warunkującym pozytywną sytuację rodzinną okazały się: zdrowie, zgodność w małżeństwie i wzajemny szacunek, a w dalszej kolejności posiadanie dzieci, wspólne zainteresowania, sytuacja materialna¹⁰.

W relacjach małżeńskich zachodzi w tym okresie potrzeba **przebudowania dotychczasowych więzi** i oparcia ich na innych kryteriach, dotyczących własnych, niepowtarzalnych cech a mniej na atrakcyjności fizycznej¹¹. Zmiana relacji małżeńskich może mieć charakter ewolucyjny, prowadząc do pogłębienia i rozkwitu dotychczasowych więzi. Potwierdzają to między innymi doświadczenia Ewy i Anny:

Anna: Jest dobrym człowiekiem, pomaga mi dużo [...]. I nasze małżeństwo nie posuwało się ku schyłkowi, tylko ja mogę powiedzieć, że u nas tak jakby po dwudziestu latach to się rozwinęło, tak jakby początek.

Ewa: Z mężem to jakby takie odrodzenie tych wszystkich uczuć, czujemy się sobie potrzebni. Ale nie mamy czasu na konsumowanie tych dobrych chwil, oczywiście jakieś weekendowe wyjazdy.

Tomasz i Marta podkreślają, że ich małżeństwa ewoluowały — w przypadku związku Tomasza doprowadziło to do zbliżenia się poglądów wychowawczych i życiowych obojga małżonków, Marta przywiązuje wagę do budowania relacji małżeńskich, które zaowocują w przyszłości:

Tomasz: Z wiekiem coraz bardziej zaczynamy się zgadzać i nasze poglądy na wychowanie i na życie stają się bardziej radykalne. Myślę, że to też jest związane z procesem starzenia się, myślę, że z biegiem coraz bardziej.

Marta: Ale też ważne jest i z wiekiem do tego dochodzę, że tak musi być skonstruowane małżeństwo, że to, co teraz jest, to pracujemy na przyszłość, na starość. Żeby nie okazało się, że jak nie będzie dzieci, nie będzie, o czym rozmawiać.

Refleksja Marty z pewnością ma związek z faktem, że jej córki wchodziły w wiek dorastania, stąd przed 39-letnią respondentką jawi się po-

⁹ J. Parafiniuk-Soińska: *Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy zawodowej*. W: *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000, s. 269.

¹⁰ Tamże.

¹¹ R. Peck za: A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa 1995, s. 141—142.

trzeba zdefiniowania przyszłego kształtu małżeństwa. Starsi respondenci (powyżej 45. roku życia), opowiadając o więziach małżeńskich, zwracają uwagę na obecną sytuację, oceniając małżonka z perspektywy 20, a nawet 30 lat stażu małżeńskiego. Takiej retrospekcji dokonali między innymi Dorota, Marek, Hanna czy Lucyna, która podkreślała wielokrotnie rolę „wsparcia” udzielanego przez męża, jako czynnika istotnego dla poczucia satysfakcji z małżeństwa:

Lucyna: Zawsze miałam pomoc ze strony męża, a teraz dzieci. Czy z czesnym nigdy nie było słowa, nigdy nie słyszałam od niego, że coś kupuję bez sensu. Zresztą w tej chwili jest bez pracy, musimy się bardziej liczyć z pieniędzmi. I nie mogę narzekać.

Podobnie Zuzanna, Irena czy Marek podkreślili, że partnerzy udzielali im wsparcia, co prowadziło do małżeńskiej harmonii. Jeśli rozpatrywać tę kwestię z innej perspektywy — pytając, czy respondenci udzielali takiego samego wsparcia partnerom, to oprócz związków, w których wsparcie było obopólne — w napięciu i częstotliwości, ujawniają się również takie rodzaje związków, w których to jedno z małżonków pełniło funkcję „wspierającą”, drugie było „konsumentem” wsparcia. Anna podkreśla, że w sytuacji, kiedy próbowała okazać mężowi wsparcie, motywować czy zachęcać do aktywności, on odrzucał te starania. Alina przyznała, że przyzwyczaiła męża do tego, by to on dbał o nią i ją wspierał, sama zaś koncentrowała się na własnej pracy zawodowej. Również Monika oceniła, że jej związek z mężem opiera się na „spolaryzowaniu” zainteresowania wokół męża, przy czym mąż inspiruje działania, a jej rola polega na łagodzeniu konfliktów, ich tonowaniu.

Oceniając relacje małżeńskie, istotne znaczenie mają również kryzysy i trudne sytuacje w związkach. Jednym z najbardziej krytycznych, stresogennych wydarzeń życiowych jest rozpad małżeństwa spowodowany śmiercią lub **rozwozem**. Żaden nauczyciel nie doświadczył śmierci współmałżonka, jednak dwie respondentki rozwiódły się ze swoimi partnerami. Zarówno Sylwia, jak i Katarzyna przyznają, że takie doświadczenie było dla nich bardzo stresujące, obciążające; oceniają, że rozwód odbył się z inicjatywy (ale nie „z winy”) męża:

Katarzyna: Było trudno, bo było małżeństwo wspiane, ale skończyło się rozwodem. Była piękna miłość, ale zdechło, po trzynastu latach. Zaczęło się psuć już wcześniej, to znaczy zawsze są dwa końce i tyle samo pretensji i żalów moich, co ze strony męża; ja też nie spełniałam jego oczekiwań, ale jego zdemoralizowała praca i przypływ pieniędzy. Sam moment rozwodu był chamski, ale ja jestem silną osobą i sobie poradziłam.

Katarzyna nie obarczyła całą winą za rozpad małżeństwa byłego męża, mimo że w wywiadzie podkreślała, że to z jego inicjatywy doszło do rozwodu. Podobnej samooceny dokonała Sylwia, która przyznała, że walczyła o małżeństwo i że być może sama przyczyniła się do jego rozpadu. Oprócz rozwodu czy śmierci małżonka, również inne stresujące wydarzenia mają wpływ na funkcjonowanie rodziny. Lucyna wspomniała, że **utrata pracy** przez męża wymagała od obojga małżonków akceptacji pewnych ograniczeń, podobnie Dorota, przyznała, że trudna sytuacja finansowa często odbijała się na funkcjonowaniu rodziny i małżeństwa. Inne znaczące zdarzenie stanowi nieuleczalna **choroba** któregoś z małżonków lub dziecka. Takie doświadczenie jest udziałem Bogdana, który ma niepełnosprawnego syna. Wielokrotnie podkreślał, że ten fakt zdominował jego życie rodzinne i relacje małżeńskie:

Bogdan: Na przykład z żoną pierwszy raz sam wyjechałem na wczasy trzy lata temu. I to na wycieczkę na pięć dni do Krościenka, a potem dwa lata temu, z żoną i córką. Bez syna, który jest w tym wypadku naszą przeszkodą, bo jak z nim się jedzie, to wszyscy muszą się nim opiekować. Bo życie z takim problemem tyle lat, to zrozumie tylko ten, kto ma taki sam problem, chociaż on też trochę radości potrafi dać.

Życie Bogdana jest w dużym stopniu zdominowane przez chorobę dziecka. W tych przypadkach, gdy rozwój dzieci jest prawidłowy, respondenci podkreślają stopniowe **usamodzielnianie się dzieci**, co na ogół jest oceniane pozytywnie. Część respondentów ma dzieci w wieku usamodzielniania się, jednak w ich opowieści nie zauważa się chęci zatrzymania dziecka „pod własnymi skrzydłami” i ograniczania ich autonomii. I nawet jeśli słowa Katarzyny zdradzają jej niepokój o przyszłość, to respondentka próbuje zwalczyć swoje obawy.

Katarzyna: Bardzo się starałam, żeby moje nieszczęście, moja tragedia nie odbiła się na synu, dlatego nigdy nie nadawałam na ojca przed nim, bo był świetnym ojcem, naprawdę wzór ojca. I jestem bardzo zadowolona z siebie, że potrafiłam nie zatruć mojego dziecka taką nienawiścią, którą czułam do mojego byłego męża. Ale na syna nie mogę liczyć, jest fajny, kochany chłopak, ale nie można na niego liczyć. To sobie zawdzięczam, tymi rękami go wychowałam. Tak, że będę sama, boję się samotności, starości, ale to nie ma sensu takie rozmyślanie, co będzie.

Katarzyna uważa, że po odejściu syna z domu będzie samotna, obawia się tego momentu, mimo że syn nadal z nią mieszka, uważa, że nie można na niego liczyć, sugerując, że tak będzie w przyszłości. Inni re-

spondenci pozytywnie odnoszą się do usamodzielniania się dzieci, zarówno ci, których dzieci już są dorosłe, jak i ci, których dzieci są nastolatkami lub kilkulatkami. W relacjach dotyczących obecnych kontaktów z własnymi dziećmi wiele uwagi poświęcają **metodom, zasadom i celom wychowania dzieci** oraz efektom, jakie przynoszą te zabiegi:

Anna: No a dzieci teraz są samodzielne, tak, że same robią, co do nich należy, same się musiały uczyć, nie musiałam ich pilnować, bo nie miałam na to czasu. Wpajałam dzieciom cudzym, ale i własnym, że nie ma rzeczy niemożliwych [...] jak robić notatki, szybko się uczyć, zapamiętywać. I myślę, że to miało na nich wpływ i dlatego są samodzielni [...]. Potrafią wszystko, potrafią ugotować, wymyć okna. Są tak wychowani, że to oni raczej dbają o mamę.

Jacek: Staramy się z własnymi dziećmi bardzo dużo rozmawiać i wmawiać im na zasadzie bajki, żartu pewne sytuacje, które chcemy, żeby widziały tak jak my. Na razie to nam się udaje. A potem chciałbym, żeby nie trafiły na złą grupę. Czasem patrzę na swoje córki i zastanawiam się, co mi się uda, a co mi się nie uda.

W wieku średnim, zwłaszcza w jego późniejszym etapie, przypadającym na 55.—65. rok życia, istotnym wydarzeniem może być wstąpienie dziecka w związek małżeński i/lub narodziny wnuków. Jednakże żaden z respondentów nie doświadczył jeszcze tych wydarzeń. Podejmują natomiast kwestie **relacji z własnymi starzejącymi się rodzicami** i teściami oraz sprawowania nad nimi opieki:

Alina: Moja relacja z rodzicami... to są już starsi ludzie, to już jest towarzystwo stonowane. Wiadomo, że spuszczają z tonu, wiadomo, że każdy dzień zbliża ich do końca, zresztą oni już zdają sobie z tego sprawę. Moja mama często o tym opowiada [...], nawet ostatnio mówi: „ale słuchaj, wszyscy muszą umrzeć, przecież ja wam tu nie zostanę na pamiątkę”. Ona mi to tłumaczy...

Niekiedy, mimo posiadania rodziny, która daje satysfakcję i dzieci, relacje z teściami są źródłem frustracji, żalu, zwłaszcza jeśli rodzice czy teściowie nie sprawdzili się również jako „dziadkowie”:

Marta: Mam świetną teściową, której życzę każdemu. Natomiast nie cierpię mojego teścia [...], nie jest to jeszcze bardzo stary człowiek, ale naprawdę ciężki we współżyciu, który potrafi wyrzucić swoje wnuczki z domu. Nastąpiła ewolucja w moim stosunku do niego, bo kiedyś nasze odmienne poglądy kończyły się rzadko scysją, bo się po prostu nie odzywałam. Natomiast ostatnio spokojnie powiedziałam w końcu, co myślę, ale efekt jest taki, że na dzień dzisiejszy kontaktów nie mamy. Ale muszę przyznać, że być może opieka nad nimi spadnie na nas, bo mój mąż jest jedynakiem.

Marta nie wyklucza szansy pogodzenia się z teściem, jeśli wyjdzie on z inicjatywą pojednania, jest również świadoma odpowiedzialności za opiekę nad rodzicami męża. Inaczej Katarzyna, która nie widzi już potrzeby i szansy na odbudowanie relacji z byłymi teściami, do których ma żal, zatem nie chce podtrzymywać z nimi kontaktów:

Katarzyna: Do teściów czuję ogromny żal, bo kiedy mąż nie płacił alimentów, ciężko nam było, nauczycielska pensja nie jest wielka, a teściowie są dobrze sytuowani, a nie pomogli, nawet wnukowi na buty nie dali. To materialne kwestie poruszam, ale nie pomogli mi. Oczywiście oficjalne stosunki utrzymujemy, ale dla mnie oni nie istnieją, wykreśliłam ich.

Aktywność pozazawodowa w fazie stabilizacji

Koncentruję się w tym podrozdziale na aktywności badanych poza sferą pracy zawodowej, która związana jest z kontaktami przyjacielskimi, towarzyskimi, własnym hobby czy samodoskonaleniem niezwiązanym bezpośrednio z obowiązkami pracy. Trzeba podkreślić, że w badanej grupie niejednokrotnie ujawniły się ściśle związki pomiędzy pracą zawodową a spędzaniem wolnego czasu. Wielu badanych wprost przyznaje, że w wolnym czasie zajmuje się niezrealizowanymi w pracy obowiązkami zawodowymi. Często uprawiają takie **hobby**, które później urozmaica ich wachlarz działań zawodowych. Ewa, Joanna, Marek i Irena podkreślają, że własne pasje, między innymi podróznicze, pozwalają im urozmaicać lekcje i programy kształcenia. Irena dodatkowo reprezentuje tę grupę osób, dla których duże znaczenie mają **kontakty ze znajomymi i przyjaciółmi**:

Irena: Od lat dość intensywne życie towarzyskie prowadzimy. Na pewno staraliśmy się także temu życiu tyle czasu poświęcać, o ile jest to możliwe.

Katarzyna, która — jak wiadomo — po rozwodzie została sama z synem, której relacje z teściami nie ułożyły się poprawnie, przywiązuje bardzo dużą wagę do długoletnich przyjaźni:

Katarzyna: Pielęgnuję przyjaźnie i znajomości, jeśli koleżanki nie dzwonią, to ja dzwonię, żeby się spotkać. Mam dziewczyny z liceum, ze studium nauczycielskiego, z wakacji. Kultuwuję, pielęgnuję jak rośliny w doniczce i dopóki będziemy mogły, będziemy się spotykać. [...] I to są przyjaźnie, prawdziwe przyjaźnie, czasami widzimy się raz w roku, ale to są moi przyjaciele.

Relacje Katarzyny, Ireny i innych respondentów najczęściej dotyczą długoletnich przyjaźni, znajomości i zainteresowań. Wśród ankietowanych

brakuje osób, które wspominałyby o przyjaźniach czy zainteresowaniach, które zrodziły się w ostatnim okresie życia badanych. Wypowiedzi respondentów dotyczące rodziny i aktywności pozarodzinnej i pozazawodowej mogą sugerować, że struktura życia osobistego w fazie stabilizacji jest w dużej mierze kontynuacją poprzedniej fazy i że w tym okresie wzmacnia się. Ale czy stabilizuje?

Kryzys, przełom czy stabilizacja, znaczące osoby i zdarzenia a refleksja biograficzna

Kontynuując poprzednie rozważania, warto zastanowić się, czy w kontekście zebranego materiału biograficznego należy uznać, że badani istotnie są w fazie życiowej stabilizacji? W literaturze fachowej, ale także w potocznych opiniach na temat tej fazy życia, przewija się wątek **kryzysu** jako „stygmatu” tego okresu życia. Analiza owych wątków nie może pomijać wydarzeń życiowych, które określa się jako krytyczne, mając na myśli obciążenie psychiczne i fizyczne, jakie niosą ze sobą. Mogą to być zarówno zdarzenia o ładunku negatywnym, jak: choroba, śmierć bliskiej osoby, utrata pracy, jak i pozytywnym, np. ślub, narodziny dzieci lub wnuków, wygrana, spadek. Również w biografiach respondentów nie brakuje takich wydarzeń, które były stresogenne. Ograniczę się jednak do tych, które miały miejsce w obecnej fazie życia.

W zebranych biografiach brakuje relacji, świadczącej o przełomowym zdarzeniu dla obecnej fazy życia, którą respondent uznałby za zdarzenie nacechowane pozytywnie. Jedna z respondentek wspomina o otrzymanym spadku w postaci domu, nie brakuje również przełomów związanych z awansem zawodowym. Jednak w odniesieniu do sfery osobistej rangę zdarzenia „przełomowego” nadano wydarzeniom o ładunku negatywnym, tj. chorobie (własnej lub bliskich), rozwodowi oraz śmierci osób bliskich.

Jak wspomniałam wcześniej, małżeństwa Sylwii i Katarzyny rozpadły się; obydwie respondentki oceniają ten fakt jako **zdarzenie kryzysowe**, jednak wydaje się, że Katarzyna poniosła większe koszty emocjonalne tej sytuacji, świadczy o tym jej zaniżona samoocena:

Sylwia: Awans zbiegł się z rozpadem mojej rodziny, to się nie stało gwałtownie, ale człowiek nigdy nie jest przygotowany. Tak naprawdę teraz powinnam iść na urlop zdrowotny, ale nie mogę, bo sama utrzymuję dwoje dzieci [...]. Ale mimo wszystko chyba dobrze znośię tę nową sytuację, jakoś sobie radzę z nowym układem rodziny, jestem po pierwszej rozprawie rozwodowej. [...] Ale prze-trwałam, czyli co nas nie zabija, to nas wzmacnia.

Katarzyna: Stwierdzam z całą odpowiedzialnością, że jak dochodzi do takiego momentu, to niestety te piękne sytuacje, te piękne wspomnienia zapomina się,

krzywda jest na pierwszym miejscu, ale po roku mija. Teraz nawet rozumiem mojego męża, ja nie jestem piękną kobietą, pewnie, że jestem żywa, wesoła, wariackie rzeczy robiłam, ale on znalazł sobie ładniejszą, młodszą. I niech ma. [...] No to było trzynaście lat temu, przedział czterdziestoletni, gdy się zaczyna takie coś-niecoś. Ale to minęło, jak to mija w życiu. [...] No rozwód mnie dobił, bo to był straszny stres. Ale już jest wszystko w porządku.

Porównując obydwie relacje, a także wizje przyszłości obydwu kobiet, odnosi się wrażenie, że Sylwia uporała się psychicznie z tą trudną sytuacją, natomiast Katarzyna, mimo że puentuje swą wypowiedź słowami: „Ale już jest wszystko w porządku”, to jednak nadal boleśnie wspomina ów fakt. Oprócz rozwodu Katarzyna bardzo przeżyła śmierć matki. Wielu innych respondentów — jak wynika z przeprowadzonych rozmów — nie ma już obecnie rodziców, jednak w swoich relacjach nie podnosili tej kwestii. Być może sytuacja ta wynika z faktu, że mają własne, pełne rodziny, podczas gdy Katarzyna ma jedynie syna, na którego — jej zdaniem — nie może liczyć. Również dla Lucyny zdarzeniem obciążającym psychicznie była śmierć osoby bliskiej — brata, z którym była bardzo silnie związana:

Lucyna: Mnie wspominam dzieciństwo, bo zawsze się biłam z bratem, ale tak, że on zawsze się mną opiekował. Chociaż jemu też się nie przelewało. Bo on miał pierwszy, drugi zawał, potem leczenie sterydami, roztył się, nie chciał się leczyć, więc dlatego w wieku 50 lat zmarł. Zawsze mogłam liczyć na niego. Człowiek nie docenia tego, co ma. [...] Zawsze potrafiliśmy się porozumieć, dogadać. A teraz taka pustka. No jest mama, ale brakuje mi właśnie tej drugiej strony i teraz powtarzam moim chłopakom, jak się kłóć, oni też przeżywają to odejście wujka.

Rozwód i śmierć osoby bliskiej to nie jedyne traumatyczne przeżycia, jakie były udziałem respondentów w ich obecnej fazie życia. Bogdan, jak już kilkakrotnie wspomniano, odczuwa obciążenie związane z opieką nad niepełnosprawnym synem, Sylwia również uznała, że nieuleczalna choroba (padaczka) jej syna obciąża ją psychicznie, tym bardziej że respondentka miała wątpliwości, czy odpowiednio zadbała o swoje zdrowie w okresie ciąży. Również problemy zdrowotne samych respondentów stają się istotnym wątkiem narracji dotyczącej obecnego okresu życia. Sylwia, Alina, Hanna, Dorota, Katarzyna mówią o zmęczeniu, „buntowaniu się organizmu”, potrzebie odpoczynku, starzeniu się. Problemy zdrowotne ujawniają głównie starsze respondentki, które przekroczyły 45. rok życia, ale również jedna z młodszych respondentek obserwuje u siebie istotne zmiany fizyczne związane z wiekiem:

Iwona: Nie postrzegam siebie inaczej, ale postrzegam siebie jako starszą, widzę coraz więcej młodszych koleżanek. Było się zawsze tym młodszy, a teraz nagle jest się tym starszym. Zaczyna się dostrzegać tę fizyczność, zaczyna się dostrzegać, że się starzeje. Na przykład zadyszka, jak wchodzę po schodach, zaczynam odczuwać lata.

Przy zachodzących procesach fizjologicznych w tej fazie życia zachodzą również istotne przemiany psychiczne. Związane są one między innymi z nagromadzonymi doświadczeniami lat wcześniejszych, ze zmianą perspektywy temporalnej, z przededefiniowaniem dotychczasowych ról rodzinnych i zawodowych. Zgodnie z koncepcją rozwoju człowieka Junga, wiek średni jest okresem pełnego rozwoju *self*, czyli autonomicznego *ego*, które na wcześniejszych etapach życia nie może się w pełni ujawnić i rozwinąć¹². Wyrazem tych przemian jest rodząca się konieczność godzenia generalnych opozycji: męskość — kobiecość, przywiązanie — odosobnienie, twórczość — destrukcja, młodość — starość. Zmiany te prowadzą między innymi do oceny dotychczasowego życia oraz refleksji nad przeszłym i obecnym działaniem, a także nakreślania wizji przyszłości.

Moi rozmówcy istotnie wiele uwagi poświęcali refleksji nad własnym działaniem i nad własną osobą. Dokonując tych ocen, mówili o „**świadomej pracy nad sobą**” w sytuacjach, gdy dostrzegali potrzebę zmiany własnego życia. Marta i Sylwia podjęły pracę nad własnymi kompleksami, która zaowocowała akceptacją fizycznej i psychicznej sfery własnej osoby.

Marta: Na pewno, jakbym siebie tak oceniła, to nie, że starzeję się, ale że z wiekiem nabywa się doświadczenia i wiedzy. Ponieważ uważam się za osobę zakompleksioną fizycznie, nieatrakcyjną, ale z wiekiem nabywam pewności. [...] Jasne, że bardzo ważną rolę odgrywa mężczyzna, z którym się jest, jeżeli się wie, że akceptuje, jeżeli przez te wszystkie lata, że akceptuje to wszystko. Ja dopiero niedawno przyznałam przed samą sobą, że ja się mogę komuś podobać.

Sylwia: Coraz bardziej siebie akceptuję i to jest ważne, żeby pozwolić sobie, że jestem ułomna, nie robię z tego chorągwi. A przy tym wszystkim ja jestem w wieku przełomowym i kiedy obserwuję siebie, to również pod względem biologicznym. To jest przedziwne, mnie to nie straszy, wręcz odwrotnie, mam takie poczucie spełnienia, jestem matką, nie muszę już rodzić.

Niektóre wypowiedzi wprost ukazują satysfakcję, jaką respondenci odczuwają, będąc w obecnej fazie życia:

¹² C.S. Hall, G. Lindzey: *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa 2002, s. 131—137.

Iwona: Tak, zdecydowanie emocjonalnie jestem całkowicie zrównoważona, dojrzała, te wartości życiowe są poukładane. Właściwie, to jest taki fajny wiek, mogłabym się już nie starzeć, chciałabym już zostać w tym wieku. Mam jakąś hierarchię, to jest taki fajny czas, nie ma chorób, życie zawodowe jest poukładane, moja emocjonalność też, chciałabym zostać w tym wieku.

Sylwia: Ja teraz mam takie wrażenie, że na wszystko mam czas, wszystkiego mogę dotknąć, dlatego że już za niczym nie muszę gonić, mój zegar biologiczny bije swoim rytmem, ale już mi nic nie zagraża. Kiedyś się bałam, że nie zdążę urodzić dzieci w porę, że będę czegoś pozbawiona, co chciałam mieć.

Obraz tej fazy życia byłby jednak niepełny, gdyby poprzestać na opisie pozytywnych scenariuszy rozwoju. Istotnie, wiek średni jest okresem sprzeczności i antynomii, na co wskazują sami badani. Nawet dokonując pozytywnej oceny własnego życia, dostrzegają, że wraz ze stabilizacją może się pojawić stagnacja, z sukcesem zawodowym brak czasu dla rodziny, a intensywna praca nad sobą może się rodzić z kompleksów:

Tomasz: To jest na pewno stabilizacja, ale ja to nazywam bardziej radykalnie — stagnacja, bo teraz nie mam jakichś problemów finansowych [...]. A mnie akurat takie braki mobilizowały do działań, w tej chwili, kiedy potrzeby zostały zaspokojone, ten element mobilizacji się stracił i nastąpiła stagnacja.

Hubert: Tak jak powiedziałem, jestem sam, niestety. Na pewno te kompleksy, nieśmiałość, na pewno są mniejsze. Na pewno nauczyłem się o wiele lepiej nawiązywać kontakty z ludźmi, nie mam już takich lęków. Kiedyś potrafiłem się zaszyć w domu i tylko czytać, owszem to mi dało tyle, że jestem w miarę elokwentny, czytany, ale jak się ma te trzydzieści parę lat to się zaczyna zauważać, że to nie wszystko.

Przedstawiający biografie nauczyciele zostali poproszeni nie tylko o przedstawienie istotnych czynników ich rozwoju, ale również o dokonanie **bilansu** osobistych i zawodowych **sukcesów i porażek**. Dla wielu z nich odpowiedź na pytanie o sukces i porażkę zawodową nie stanowiła problemu. Natomiast to samo pytanie w odniesieniu do sfery życia osobistego budziło wątpliwości i zdarzało się niejednokrotnie, że rozmówca nie potrafił odpowiedzieć na to pytanie albo też na szybko, usilnie próbował odnaleźć w swojej biografii jakieś zdarzenie, któremu mógłby przypisać etykietę sukcesu i porażki.

Marzena przyznała, że w jej biografii pewne wydarzenia budzą wątpliwości i nie wie, jak je wartościować:

Marzena: Ja też nie wiem, jak to potraktować, że my nie mamy dzieci, ja nie wiem, czy to jest porażka, czy sukces. Bo mogłoby to życie być pełniejsze, gdybyśmy

mieli dzieci i to jest pewnie jeden z minusów, chociaż, patrząc na cały nasz tydzień, jak wygląda... Ale ja myślę, że to by się wtedy przewartościowało i by się pozmieniało. Nie wiem, nie umiem określić sukcesów.

Irena, Piotr i Iwona uznali, że sukcesem życiowym jest samo posiadanie rodziny oraz to, jak ich rodzina funkcjonuje, podobnie porażkę wiązą z kłopotami rodzinnymi:

Iwona: W życiu prywatnym to największym sukcesem jest to, że ma się dom i rodzinę, a porażką to, że pozwoliłam na wtrącanie się rodziców w nasze sprawy, zarówno męża, jak i moich. Mnie akurat łatwiej przyszło odciąć pępowinę, a mąż to ją odciął pół roku temu, w wieku czterdziestu lat.

Wypowiedzi innych respondentów nie wnoszą nowych istotnych wątków, wzbogacających wiedzę na temat sukcesu osobistego w średnim wieku. Respondenci bądź nie definiowali sukcesów i porażek wcale, bądź wpisywali je w schemat: udane — nieudane życie rodzinne. Nie znaczy to, że respondenci nie doznawali sukcesów i porażek życiowych. Materiał biograficzny dotyczący pracy zawodowej wskazuje, że na gruncie działalności zawodowej nauczyciele potrafili nie tylko wymienić własne sukcesy i porażki, ale również poświęcali temu wątkowi więcej uwagi, a ich odpowiedzi nie ograniczały się do spopularyzowania jednej definicji sukcesu i porażki.

Dalszy rozwój osobisty z perspektywy wieku średniego

Na zakończenie analizy fazy stabilizacji pragnę przedstawić **plany** i wizje rozwoju osobistego kreowane przez nauczycieli. Odpowiedzi w tym zakresie są bardzo zróżnicowane, co niewątpliwie wynika z dużych różnic wieku respondentów. Inaczej planują własną przyszłość Jacek, Hubert, Marta i ci respondenci, którzy wchodzi dopiero w fazę stabilizacji; inaczej Sylwia, Bogdan i osoby, które nie przekroczyły jeszcze 50. roku życia. Inne cele wyznaczają też respondenci zbliżający się do 60. roku życia.

Wizje rozwoju osobistego pierwszej grupy koncentrują się wokół **kontynuowania** kształcenia, reaktywowania zaniedbanych zainteresowań i hobby, zrealizowania pewnych celów pragmatycznych (np. zrobić prawo jazdy, zamienić mieszkanie na większe) lub stabilizowania sytuacji rodzinnej:

Hubert: No i teraz oczekuję kogoś, komu mógłbym cokolwiek z siebie zaproponować. A plany na przyszłość to stabilizacja, w sensie związku.

Badani, którzy osiągnęli już pewien poziom życia oraz ustabilizowali sytuację rodzinną, a to głównie dotyczyło respondentów po 45. roku życia, planowali działania nastawione na rozwój **własnej osoby**, czasem stworzenie *opus magnum*, w różnej postaci — budowa domu, opublikowanie książki czy artykułu:

Bogdan: Pewnie będę do końca związany ze szkołą. Bo ja muszę mieć pewną pewność zatrudnienia, to są te obowiązki rodzinne. A oprócz tego mam swoje prywatne plany. Na przykład tę książkę, którą teraz piszę. To wszystko się zaczęło w 94 roku. [...] w 96 roku mieli przyjechać do nas goście w ramach współpracy miast partnerskich. I ja miałem wystąpienie, potem PAN z Krakowa zwrócił się do mnie i opisałem to i w 99 roku to wydano.

Najstarsi respondenci, zwłaszcza osoby, które już są na emeryturze, lub które przejdą na nią w najbliższym czasie, w sferze osobistej planują **odpoczynek i relaks** lub zrealizowanie pasji i zainteresowań, na które dotąd nie było czasu:

Katarzyna: Tak, że myślę, że się najnormalniej w świecie wyśpię, wypocznę, wstanę sobie, zrobię herbatę. To jest chyba kwestia wieku, najnormalniej w świecie się starzeję. Wstanę, zrobię herbatę malinową, potem pójde sobie do kiosku po „Gazetę Wyborczą”, „Przekrój”, rozwiążę krzyżówkę, poszukam w *Encyklopedii*, *Słowniku wyrazów obcych*. Jest tyle rzeczy interesujących, które można robić, ale być może dostałabym po tyłku, gdyby jakieś niedomagania.

Joanna: Jakbym miała pieniądze to... podróże bardzo lubię, planujemy zawsze, gdzie pojedziemy. [...] No i gdybym miała możliwość, to naprawdę bardzo chętnie zapisałabym się na studia, na przykład ta psychologia. Po drodze wiele kończyłam warsztatów, kursów, a jest jeszcze wiele, wiele do nauczania. Myślę, że jeszcze wiele rzeczy jest przede mną, tak, że jak za parę lat będzie mnie pani pytała, to ho-ho, ile ciekawych rzeczy będzie.

Słowa Joanny nie są wyjątkiem, obrazują postawę innych badanych, którzy są w podfazie, określonej jako kulminacja fazy stabilizacji. Na pewno ta optymistyczna postawa Joanny i rówieśników, którzy w wieku emerytalnym mają wiele planów dotyczących przyszłości, związana jest również z ciągłą aktywnością zawodową, którą utrzymują mimo wieku pozwalającego przejść na emeryturę. Sama **emerytura** jawi się w wypowiedziach starszych rozmówców jako oczekiwana, upragniona. Te osoby, które są na niej już obecnie, uważają, że emerytura pozwala im na swobodę działania w pracy zawodowej, zwalniając je między innymi z procedury awansu zawodowego. Tę kwestię omawiam szerzej w następnym rozdziale.

Podsumowanie

Rekonstrukcja biografii nauczycieli, sfera osobista tych biografii, z założenia musi być selektywna. Relacje o życiu przedstawiają kreowaną przez opowiadającego konstrukcję na temat przeszłości i przyszłości, łącząc istotne biograficznie doświadczenia w jeden czasowo i tematycznie spójny wzór¹³. Nauczyciele opowiadający o swoim życiu dokonywali opisu poszczególnych wątków biograficznych, wybierając zdarzenia istotne z ich terażniejszej perspektywy — dorosłego w fazie stabilizacji. Terażniejsza perspektywa decyduje również o tym, jak podmiot dokonujący rekonstrukcji życia łączy tematycznie i czasowo poszczególne doświadczenia oraz jak przeszłość, terażniejszość i przyszłość determinują sens nadawany życiu.

Pierwszy etap rekonstrukcji biografii badanych dotyczył dzieciństwa (wiek szkolny) i adolescencji, które zaprezentowałam jako całość biograficzną ze względu na wspólne wątki charakterystyczne. Na rozwój osobisty badanych w tym okresie życia wpływała głównie rodzina — rodzice i rodzeństwo oraz grupa rówieśnicza (w tym szkolna). Dodatkowo w okresie adolescencji znaczenie zyskuje aktywność pozaszkolna, a także znaczące osoby — autorytety. Również charakterystyczne wydarzenia historyczne odgrywają dużą rolę w cytowanych biografiach, w całym ich przebiegu.

Opis kolejnej fazy życia — wczesnej dorosłości — koncentruje się wokół najistotniejszych w tym okresie zadań rozwojowych: usamodzielnienia się, założenia rodziny i wychowania dzieci. Ustala się wówczas model rodziny, podział obowiązków domowych oraz scenariusz realizacji ról małżeńskich i rodzicielskich. Większość badanych założyła rodzinę i ma dzieci, stąd opis tej fazy życia jest głównie opisem życia rodzinnego. Ponadto ważną sferą aktywności okazały się kontakty z rówieśnikami i znajomymi, kształcenie przygotowujące do zawodu oraz początki pracy zawodowej. Aspekty te opisuję w kolejnym podrozdziale.

Ostatnia część analizy dotyczy obecnej fazy życia, a więc okresu stabilizacji, którego rekonstrukcja przebiegała najbardziej różnorodnie, co wynika z różnego bagażu doświadczeń, wieku respondentów (od 35 do 61 lat) oraz „aktualności” opisywanych doświadczeń. Podczas gdy przeszłe doświadczenia ulegają częściowemu ujednoliceniu i zacieraniu, doświadczenia związane z aktualną fazą życia są wciąż przeżywane jako „teraż-

¹³ G. Rosenthal: *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990, s. 98.

niejsza przeszłość”. W tym okresie życia istotna zmiana wiąże się z ukierunkowaniem aktywności na wspieranie rozwoju dzieci i rodziców, a także przebudowywaniem dotychczasowych relacji małżeńskich. Zmiany fizjologiczne i starzenie się nie muszą być — jak pokazują doświadczenia nauczycieli — kryterium oceny tej fazy życia. W zamian za to respondenci oceniają obecną fazę jako okres „uspokojenia”, dojrzewania, czasu, kiedy dorosły wie, czego chce, co może, a z czego musi zrezygnować. Niektórzy nauczyciele przyznają jednak, że dla nich stabilizacja oznacza stagnację albo też okres kumulacji kryzysów, np. rozwód, śmierć bliskich.

Niezaprzeczalnie o ocenie i interpretowaniu rozwoju w dorosłości decyduje (oprócz uwarunkowań rodzinnych i społecznych) ta aktywność jednostki, którą ukierunkowuje na pracę zawodową.

4.2. Rozwój zawodowy jako sfera biografii intencjonalnej

4.2.1. Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela

Niektóre deterministyczne teorie rozwoju zawodowego wskazują na jedną, główną przyczynę określonego wyboru zawodowego¹⁴. W takim ujęciu określone predyspozycje charakterologiczne osoby, jej talenty i zainteresowania ukierunkowują jej zainteresowania na jeden typ działalności zawodowej. Odmienne — podejście wieloczynnikowe, np. wedle teorii Supera, na ogół ludzie są multipotencjalni, czyli zdolni do wyuczenia się i wykonywania wielu zawodów¹⁵. Ponadto wieloczynnikowa teoria rozwoju zawodowego wiąże potencjalne zainteresowania zawodowe i późniejszy rozwój zawodowy z wpływami różnorodnych czynników podmiotowych i przedmiotowych. Zawód, wykształcenie i aspiracje rodziców, predyspozycje biopsychiczne, sytuacja materialna, wpływ autorytetów

¹⁴ Na przykład teoria rozwoju A. Roe, która wiąże wybór zawodu z określonymi postawami rodziców, ukierunkowującymi na określone role i aktywności lub koncepcja typów zawodowych J. Hollanda, który wymienia sześć typów osobowości zawodowych, uwarunkowanych określonymi predyspozycjami. Zob.: J. Arnold, C.L. Cooper, I.T. Robertson: *Work Psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. London 1998, s. 390—391.

¹⁵ D.E. Super: *Psychologia zainteresowań*. Tłum. H. Chojnowska. Warszawa 1972.

mogą tworzyć skomplikowany układ motywacyjny, skłaniający do wyboru określonego zawodu. Dlatego możliwe motywy wyboru zawodu nauczyciela nie ograniczają się z pewnością do tych, które zwerbalizowali moi rozmówcy.

Uwzględniając te motywy, które wymienili w swoich relacjach nauczyciele, dokonuję ich klasyfikacji ze względu na główny motyw podjęcia pracy. Narracje związane z przyczynami podjęcia pracy nauczyciela układają się w cztery grupy motywów: wybór zawodu **z przekonania** (z własnej wewnętrznej potrzeby), wybór zawodu **jako „alternatywa”**, wybór zawodu **umożliwiającego realizację ważnych potrzeb** oraz wybór **przypadkowy**.

Do pierwszej grupy można zaliczyć historie tych nauczycieli, którzy identyfikowali się z zawodem już w dzieciństwie, a także tych, którzy w okresie młodzieńczym i wczesnej dorosłości z przyczyn racjonalnych i emocjonalnych **świadomie wybrali zawód**. Do tej grupy należy między innymi Monika:

Monika: Wydaje mi się, że od zawsze istniała we mnie taka myśl, żeby uczyć, żeby być nauczycielem. Nauczycielka w szkole podstawowej duży wpływ na to miała, jej przykład, jakiś wzór.

Historie Huberta i Katarzyny uświadamiają, że zawód został wybrany świadomie z przyczyn racjonalnych — realizacja zainteresowań w przypadku Huberta, chęć społecznego awansu w przypadku Katarzyny:

Hubert: Natomiast w drugiej klasie zdecydowałem, że chciałbym mieć zawód, gdzie miałbym styczność z przedmiotem historia. To się klarowało, no i decyzja, jak maturę zdałem. Ona była jednoznaczna, żeby skończyć studia historyczne, no i potem ta specjalizacja nauczycielska.

Katarzyna: Dla mnie to był przede wszystkim awans społeczny, ponieważ w mojej rodzinie: tata szewc, wykonujący zawód strażaka, mama ekspedientka, tak, że ja byłam w naszej rodzinie pierwszą osobą, która poszła do średniej szkoły, zdała maturę i miałam szansę pójść na studia.

Natomiast relacje Ireny i Marka wskazują na emocjonalne uwarunkowania podjęcia decyzji o wyborze zawodu; Marek pragnął kontynuować rodzinną „tradycję”, Irena kierowała się ponadto młodzieńczymi ideałami. I chociaż nie były to z pewnością jedyne przyczyny wyboru zawodu (Irena wspomina wcześniej o autorytecie zawodu nauczyciela w rodzinnym Jordanowie), to odegrały one w tych dwóch biografiiach decydującą rolę:

Marek: To atmosfera domowa — mężczyzna wybierający pracę nauczyciela na początku lat 70. to było dziwaczne zjawisko. Ale dziadkowie nauczali, potem rodzice uczyli, to wyrastało się w atmosferze roku szkolnego podzielonego od czerwca do sierpnia, a potem od września do czerwca.

Irena: Kończyłam liceum wtedy, gdy typowano na studia [...]. Nie bez powodu podkreślałam to typowanie na studia, żeby podkreślić, że mogłam być typowana na jakikolwiek kierunek, a ja wybrałam tę specjalność nauczycielską, bo wydawało mi się, że można świat zmieniać poprzez nauczanie. I jeśli chodzi o takie rodzinne tradycje, to moja mama swego czasu skończyła liceum pedagogiczne [...] obydwie siostry są nauczycielkami, w rodzinie męża też są nauczyciele.

Powyższe biografie ukazują sytuacje wyboru zawodu dokonanego z przekonaniem, że praca nauczyciela będzie odpowiednia dla respondenta, z określonych powodów (zainteresowania, awans społeczny, młodzieńcze ideały, wzór rodziców). W tych relacjach odnajdujemy wątki wskazujące, że obecnie respondenci identyfikują się z zawodem, chociaż niektórzy nauczyciele z tej grupy mieli utrudniony, wydłużony proces adaptacji zawodowej. To może wskazywać, że wybór zawodu „z przekonania” nie musi gwarantować szybkiej adaptacji zawodowej.

Drugą grupę można określić jako nauczycieli „z alternatywy” lub „braku alternatywy”. Myślę o takich historiach, gdzie respondenci zdecydowali się na pracę nauczyciela, ponieważ (ich zdaniem) nie mieli zdolności czy predyspozycji do uprawiania innego, wymarzonego zawodu, bądź nie mieli żadnych, sprecyzowanych planów zawodowych. Iwona, która w dzieciństwie zdradzała zainteresowanie zawodem nauczyciela, później marzyła o innych zawodach, jednak ostatecznie zdecydowała się na pracę w szkole:

Iwona: Potem jako starsza wyszukiwałam jakichś innych pomysłów, ale prace urzędnicze odpadały, bo nienawidzę tego do dziś, podobała mi się architektura, ale z wyczuciem przestrzeni u mnie kiepsko. Więc postawiłam na tego nauczyciela, zresztą lubiłam dzieci.

Słowa Iwony świadczą o innych niż pedagogiczne zainteresowaniach zawodowych, których jednak nie mogła realizować. Joanna z kolei nie mogła kontynuować rozpoczętych studiów ogrodniczych ze względu na chorobę. Zatem wszystkie respondentki wybrały szkołę jako akceptowalną dla nich aktywność zawodową.

Inaczej jawią się wybory trzeciej grupy: Piotra, Hanny, Tomasza i Marty. Nie wybrali oni zawodu z przekonania, ponieważ najczęściej mieli inne zainteresowania zawodowe. Jednak zdecydowali się na pracę na-

uczyciela, ponieważ ten zawód **umożliwił im realizację określonych potrzeb**. Marta za namową narzeczonego zrezygnowała z innych planów zawodowych i wybrała szkołę, ponieważ pragnęła dysponować większą ilością czasu, który mogłaby poświęcić rodzinie:

Marta: W pewnym momencie moje życie osobiste na to wpłynęło, bo w trakcie studiów — nauki polityczne, poszłam tam z założenia, że będę dziennikarzem. Nie było mowy, że będę nauczycielem. Ale ponieważ w okolicach pierwszego/drugiego roku byłam poważnie zakochana i były propozycje, żeby wyjść za mąż, a na czwartym roku urodziła się moja starsza córka, to potem, że dziecko, że rodzina, że zawód nauczycielski jest prorodzinny. To są chyba najważniejsze sprawy, aczkolwiek nigdy nie chciałam być nauczycielem, nie myślałam o tym.

Piotr i Tomasz — obecnie nauczyciele wychowania fizycznego — przyznali, że zawód nauczyciela uznali za atrakcyjny, ponieważ przewidywali, że będą mogli realizować w szkole swoje sportowe pasje, a dodatkowo — podobnie jak Marta — uznali, że zawód jest „prorodzinny” i pozwoli im spędzać więcej czasu z rodziną. Do grupy nauczycieli, którzy wybrali zawód, pragnąc zrealizować pewne określone potrzeby, włączam też Hannę, chociaż jej potrzeba jawi się jako wyjątkowa. Sama określa ją jako wycofanie, „ucieczkę” przed stresem, jaki odczuła w związku z propozycją pracy na uczelni:

Hanna: Chyba się bałam, że nie sprostam temu wszystkiemu, że nie sprawdzę się jako naukowiec, że nie będę dość dobra, czy nie będę dość skutecznie rywalizowała z innymi, czy coś takiego. I to jest trochę takie wycofanie się przed czasem i ta szkoła to było..., ja jak szłam na studia, nie myślałam, że będę pracować w szkole, nie — to było po prostu najłatwiejsze wyjście.

Respondentka przyznała dalej, że jej późniejsza adaptacja zawodowa była procesem trudnym, wymagającym intensywnej pracy nad sobą. U pozostałych respondentów adaptacja przebiegała według różnych scenariuszy — od szybkiego, łatwego przystosowania, przez trudną adaptację. Co jednak interesujące, w tej grupie respondentów można zauważyć jakby „podzieloną”, niepełną identyfikację zawodową. Identyfikują się oni z realizowaną rolą zawodową, jednak nie chcą być utożsamiani z grupą zawodową nauczycieli, odcinają się od tej grupy. Przykłady wypowiedzi Marty, Aliny czy Iwony dotyczące niepełnej identyfikacji zawodowej przedstawiam dalej.

Ostatnią wyróżnioną podgrupą są ci respondenci, którzy w swoich relacjach podkreślają rolę **przypadku**, dzięki któremu podjęli pracę nauczyciela. Bogdan zaczął pracować w szkole, ponieważ w okresie gdy koń-

czył studia, bez problemu można było uzyskać etat w szkole, Jacek zaczął uczyć po kilku innych, nieudanych próbach zawodowych:

Jacek: To, że jestem nauczycielem, to jest przypadek, to jest zupełny przypadek. Ponieważ nigdy poważnie nie traktowałem, że mam pracować kiedyś w szkole, natomiast jak dziś na to spojrzę, to chyba dobrze się stało, że nim jestem, ze względu na moje życie osobiste. A przypadek był banalny bardzo, wynikał z sytuacji mojego życia osobistego. Kończyłem studia, miałem jakiś własny pomysł, co robić dalej, wszystko miałem poukładane i zaplanowane, ale — jak to bywa w życiu — wszystkie moje plany wzięły w łeb. Więc wszystko, co planowałem, musiałem zrezygnować, no i szukałem na szybko jakiejś pracy.

Dalej Jacek opowiada, że po kilku latach przyznał, iż mimo przypadkowości podjęcia pracy „dobrze się stało”. O jeszcze większej satysfakcji świadczą słowa Sylwii, która również trafiła do zawodu „przez przypadek” — po latach aktywności w innym zawodzie:

Sylwia: Powiedziałabym, że to przypadek, bo z boku analizując, tylko to, co można dotknąć, to był przypadek, że ja trafiłam do szkoły. Ale wiem, że to nieprawda, ja uważam, że człowiek się rodzi do określonego zawodu. To nie był przypadek w tym sensie, że jak robiłam dyplomowanego, to sobie uświadomiłam, że cokolwiek w życiu robiłam, to zawsze byłam wychowawcą.

Dalsze wypowiedzi — Sylwii, Jacka i Bogdana ukazują jednakże niepełną identyfikację zawodową. Jednocześnie Jacek, Sylwia i inni respondenci, którzy wykonywali niegdyś (lub wykonują obecnie) prace niezwiązane ze szkołą i nauczaniem, ocenili zawód nauczyciela jako bardziej atrakcyjny, niż skłonni to byli uczynić rozmówcy niemający doświadczeń zawodowych innych niż nauczycielskie.

4.2.2. Adaptacja i identyfikacja zawodowa

Już w poprzednim rozdziale zwróciłam uwagę na zagadnienia adaptacji i identyfikacji zawodowej, które są istotnymi elementami rozwoju zawodowego. Rekonstrukcja obrazu drogi zawodowej nauczycieli wiąże się z analizą tych dwóch aspektów.

Przez adaptację zawodową rozumie się proces przystosowywania się do wymagań stawianych przez środowisko pracy zawodowej (nowe otoczenie, nową grupę społeczną oraz nowe stanowiska pracy). Z tego wynika, że adaptacja zawodowa nie ma cech zdarzenia jednorazowego, lecz procesu — przy zmianie któregoś z elementów środowiska pracy lub przy

zmianie miejsca pracy ponownie dochodzi do konieczności adaptacji (lub readaptacji). Proces adaptacji zawodowej nauczyciela, zdaniem Włodzimierza Prokopiuka, może się wiązać z tzw. kryzysem adaptacji zawodowej¹⁶. Związany jest on z koniecznością dostosowania się przez młodego nauczyciela do sytuacji przekazywania własnej wiedzy (która często w pierwszym okresie pracy jest oceniana jako niewystarczająca, uboga), „wejścia” w relacje panujące w gronie pedagogicznym; nawiązania kontaktu z uczniem i jego rodzicami, a także zbudowania zasad kontaktowania się z dyrekcją. Konieczność zbudowania jednocześnie tylu nowych ról może prowadzić do kryzysu adaptacyjnego, zwłaszcza jeśli zastane układy i wymogi formalne w szkole znacząco się różnią od antycypowanych przez nauczyciela ról zawodowych¹⁷.

Doniesienia moich rozmówców ukazują, że zdolności adaptacyjne mogą się różnić zarówno pod względem czasu, jakiego potrzebowali badani, aby się dostosować do nowej pracy, jak i sposobów reagowania na zmiany warunków pracy. Uwzględniając ilość czasu, jaką potrzebowali nauczyciele, aby się przystosować do pierwszej lub kolejnej pracy, można wyróżnić dwa scenariusze adaptacji: **szybka** lub dość szybka oraz utrudniona, **wydłużona adaptację**.

Przedstawicielkami pierwszego scenariusza adaptacji są między innymi Ewa, Monika, Joanna, Dorota, które nie miały problemów z szybkim zaadaptowaniem się do pracy:

Monika: Nie pamiętam takiego szoku, bo były praktyki pedagogiczne [...] miałam też praktykę w Oazie i praktyki pedagogiczne miesiąc, potem taki sam miesiąc w liceum, w którym potem sama uczyłam. Tak, że jak weszłam do szkoły jako nauczyciel, to trochę cieplarniane warunki. Więc nie był to przeskok taki drastyczny, ale myślę, że głównie dzięki tym animacjom oazowym. Mi się to wydawało naturalne.

Monika zwraca uwagę na istotną rolę wcześniejszych praktyk jako czynnika ułatwiającego adaptację. Innym czynnikiem ułatwiającym adaptację może być pomoc starszych kolegów, jak w przypadku między innymi Lucyny, lub cechy osobowe samego respondenta, lub jego kompetencje, które na początku pracy zawodowej oceniał jako wysokie, tak jak Joanna:

Joanna: Bałam się spotkania z rodzicami, ale nie bałam się pierwszej lekcji. Te początki to był taki trochę szok, bo to środowisko było specyficzne, śląscy

¹⁶ W. Prokopiuk: *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku. (Próba zarysowania pola problemowego)*. W: *Problemy pedeutologii...*, s. 161.

¹⁷ Tamże.

chłopcy, więc pilnowałam się, jakim językiem ja do nich mówię. Bardzo mnie wtedy polubili, bo ta pani wcześniej bardzo brzydko traktowała dzieci, więc jak tam przyszedłam po studiach, trochę tylko starsza od nich, to szybko nawiązaliśmy kontakt. To było dosyć dawno, nie było wtedy w szkole kogoś takiego jak opiekun, zresztą oprócz mnie i pani dyrektor nikt nie miał wyższego wykształcenia, tylko były panie po SN-ach i liceach pedagogicznych. Więc ja byłam taką jakby elitą, z moim zdaniem się liczono.

Przypadek Joanny potwierdza te wyniki badań, które wskazały, że stopień przeżywania określonego kryzysu i szanse jego pokonywania nie zależą od samej sytuacji stresującej, ale od osobowości jednostki¹⁸. Ponadto przezwyciężaniu kryzysu adaptacji zawodowej sprzyja kontakt z metodykiem, innym nauczycielem (który może spełniać funkcję mentora), a także wsparcie dyrekcji szkoły lub grona pedagogicznego. Jedną z respondentek — Alina, opisuje sytuację ułatwionej adaptacji zawodowej, która wiązała się z zaangażowaniem się badanej w polepszenie warunków pracy nauczycieli (założyła nauczycielską Solidarność). Przez to w gronie pedagogicznym — jak mówi — „liczono się z jej zdaniem”.

Większa część badanych wspomina o szybkiej lub stosunkowo szybkiej, „bezbolesnej” adaptacji, ale około 1/3 relacji dotyczy **utrudnionej**, wydłużonej **adaptacji zawodowej**. Część respondentów wspomina o szoku, tragedii czy, używając metafory Huberta, „próbie sił”. Zuzanna, Jacek, Bogdan i Weronika określili początek pracy zawodowej jako szok. Zdaniem Jacka, wynikał on nie z samego nauczania, lecz z konieczności pracy wychowawczej w gronie rodziców swoich uczniów:

Jacek: Szokiem w pierwszym roku pracy były dla mnie rozmowy z rodzicami, uczenie swoją drogą, ale miałem dwadzieścia kilka lat i: „co ja tym ludziom mogę powiedzieć”? „Macie wychowywać dzieci, jak macie wychowywać dzieci”? Żadnego doświadczenia, co powiedzieć ludziom. Udało mi się jakoś wejść w tę rolę. Ten pierwszy rok był dla mnie taki.

Bardziej dramatycznie jawi się relacja Weroniki, która w związku trudnym początkiem pracy zawodowej skłaniała się nawet do zmiany zawodu:

Weronika: Tragedia, tragedia. To była tragedia. Ja chciałam jak na praktyce studenckiej te pomoce, więc spałam po godzinie, żołądek ściśnięty, pomoce naukowe całą noc, potem wstawałam o piątej rano, coś kończyłam. Ja myślałam, że każda lekcja musi być pokazowa, popisowa. Zero pomocy, nikt mi nie powiedział,

¹⁸ Tamże, s. 163.

jak to się robi, mur w szkole, nie miałam żadnego rozkładu materiału. Powiedziały, że nic nie mają. Jak to nie miały, jak pracowały po dziesięć lat, miały, ale nie chciały dać. Bardzo niezyczliwe. I tak trwało, aż doszło do momentu, że przyszedłam do domu, ojciec siedł i mówi: „to dziecko może ty się pomyliłaś, to się zwolnij”. I ja: „dobra, zwalniam się” — ulżyło mi. I poszłam do pani dyrektor i stwierdziłam, że się zwolnię, bo ja się nie nadaję, a ona zaczęła mi spokojnie tłumaczyć, powiedziała, że ja wspaniale to robię, że mam się nie martwić, że nikt nie będzie miał do mnie pretensji. I wtedy dopiero jakoś mi te nerwy puściły.

Opowieść Weroniki ukazuje silnie stresującą sytuację początkującego nauczyciela, który musi dokonać weryfikacji wiedzy teoretycznej w praktyce. Nałożyło się tu wiele czynników, które doprowadziły respondentkę do decyzji o odejściu z pracy. Na pewno przyczynił się do tego brak wsparcia w gronie nauczycielskim, jednocześnie zawyżone wymagania Weroniki wobec samej siebie, pragnienie, aby każda lekcja była „pokazowa, popisowa”.

Trudności z adaptacją mogą wynikać także z braku możliwości wykonywania wymarzonej pracy lub ciężkich warunków pracy. Ukazują to historie Katarzyny i Iwony, które podjęły obowiązki zawodowe niezgodne z uzyskanymi kwalifikacjami:

Katarzyna: Dostałam w tyłek w pierwszej pracy, bo nie było pracy dla biologów. Więc trzy pierwsze lata pracowałam w świetlicy, ale po trzech latach miałam dość, poszłam do dyrektora, że chcę w końcu uczyć biologii. Te trzy lata to były takie, że ja się źle czułam, coraz mniej mi się podobało, nie przygotowywałam się.

Iwona: Dostałam dużą nauczkę, był 90 rok, rodzice wyprowadzili się z T., tam jest duże bezrobocie, a tam był duży nawał nauczycieli. I miałam wyjście albo uczyć plastyki, albo dostać klasę wyrównawczą. [...] Wzięłam tę wyrównawczą, gdzie pobierali dzieci z wszystkich okolic i dali takiej młodej nauczycielce. To było czternaścioro dzieci, a ja się czułam, jakbym miała ich osiemdziesiąt, wszystkie zaburzone.

Adaptacja zawodowa nauczycieli była zatem związana z wieloma czynnikami zewnętrznymi, a także z wcześniejszym przygotowaniem pedagogicznym. W sytuacji readaptacji, kiedy zmienia się któryś z elementów obecnie wykonywanej pracy, istotna staje się również **postawa wobec zmian**. Przykładem realizowania aktywnej postawy wobec zmian są historie Anny, Marka i Aliny, chociaż u każdego z nich wyrazem tej aktywności są inne działania. Anna reaguje na zmianę aktywnym dokształcaniem, Marek, projektując zmiany, angażuje do pomocy innych, Alina kreuje siebie jako samotną „bojowniczkę”:

Alina: Ja w naszej szkole utworzyłam Solidarność Nauczycielską. Potem już byłam takim bojownikiem. Jak się komuś coś złego stało, to ja zaraz pisma do kuratorium. Albo jak któryś dyrektor miał odejść, a był dobry... Ja byłam taką osobą z inicjatywą. Ja pismo napisałam do prezydenta, do tego, do tamtego.

Aby uzupełnić powyższy obraz, trzeba zaznaczyć, że aktywna reakcja na zmianę może mieć również charakter negatywny, buntu przeciw zmianie, jednak żaden rozmówca nie wyrażał takiego stanowiska. Oprócz możliwego aktywnego wzoru reakcji na zmianę możliwe są prawdopodobnie zachowania pasywne, w postaci uległego poddania się zmianom lub ucieczki przed zmianą.

Pomyślna adaptacja zawodowa może prowadzić do późniejszej identyfikacji zawodowej. Mechanizm identyfikacji zawodowej dotyczy utożsamiania się jednostki z rolą i grupą zawodową, internalizację obowiązków, obyczajów i zachowań zawodowych, a także wartości czy przekonań preferowanych w grupie zawodowej. Biografie nauczycieli ujawniły, że podjęcie pracy zawodowej może prowadzić do **pełnej identyfikacji**, do **identyfikacji częściowej** lub **braku identyfikacji** zawodowej.

Pełna identyfikacja dotyczy takiej sytuacji, gdy pracownik identyfikuje się ze wszystkimi lub z większą częścią elementów środowiska pracy. Tę sytuację ilustrują między innymi wypowiedzi o satysfakcji odczuwanej z pracy oraz przekonanie, że ponownie wybrałoby się ten zawód. Marek i Dorota wybrali zawód z przekonaniem, że będą się w nim realizować, szybko zaadaptowali się do pracy, a obecnie identyfikują się z rolą zawodową:

Marek: Ja nie będę mówił, czy jestem spełniony, ale najważniejsze, że lubię to, co robię.

Dorota: Jest taki sprawdzian, że jak się pięć lat zostanie w tym zawodzie, to się już zostaje, bo to wciąga, to jest ciągły kontakt z młodymi ludźmi, to jest fajne. I dziś wiem, że mi to dalej po tych 41 latach odpowiada.

Chociaż niektórzy respondenci podjęli zawód z braku innych perspektyw zawodowych lub według schematu „przez przypadek”, nie wyklucza to ich identyfikowania się z obecnie wykonywanym zawodem. Również utrudniona adaptacja zawodowa nie oznacza braku szansy na późniejsze identyfikowanie się z zawodem, chociaż relacjonująca taką sytuację Katarzyna podkreśla, że w jej przypadku był to proces „dojrzewania”, w trakcie którego pojawiały się trudne okresy:

Katarzyna: Jeśli chodzi o nauczyciela, to ja nie wierzę w powołanie, nie do końca wierzę w powołanie. Były momenty, że czasami nie lubiłam dzieci, ja do

tego dojrzewałam, uważam się za dobrą nauczycielkę, ale nie byłam nią od razu. Natomiast jestem zadowolona, jestem, chyba nie zamieniłabym tego zawodu na żaden inny.

Identyfikacja z zawodem może mieć charakter częściowego, niepełnego utożsamienia. Ten rys zauważalny był w wypowiedziach nauczycieli, którzy godzą się z wymaganiami własnej roli zawodowej, ale nie utożsamiają się z grupą zawodową. W badanej grupie pojawiło się sporo negatywnych opinii na temat grupy zawodowej, między innymi sygnalizowali to: Bogdan, Joanna, Alina, Marta:

Joanna: Ja pani przyznam się, że ja w środowisku jakimś obcym nie przyznaję się, że jestem nauczycielem, bo to jest wstyd, bo my jesteśmy nieudacznikami, bo wielu jest takich, że aby tylko zaliczyć te 45 minut. Społeczeństwo widzi, że 18 godzin, pretensje tylko co do pensji, tyle wakacji.

Marta: Muszę powiedzieć, że ja się nie chcę utożsamiać z grupą zawodową nauczycieli. Wiem, jakie jest negatywne zdanie o nauczycielach i wiem, że ono jest bardzo często uzasadnione. I ponieważ ja chcę mieć dobre zdanie o sobie, to nie chcę, żeby mnie to dołowało.

Opinie te nie oznaczają bynajmniej braku kontaktu z kolegami i koleżankami z pracy. Wielu nauczycieli podkreśla, że ze współpracownikami łączą ich również pozaszkolne przyjaźnie czy koleżeństwo. Podobne wnioski potwierdzają badania, w których 78% badanych nauczycieli pozytywnie ocenia swoje kontakty z kolegami z pracy. W czasie wolnym od pracy 80% nauczycieli wiejskich i ponad 60% nauczycieli miejskich utrzymuje nieformalne, pozaszkolne kontakty z kolegami z pracy¹⁹. Wypowiedzi Marty i Joanny należy wobec tego odnieść do ogólnej oceny grupy zawodowej nauczycieli, choć ta ocena nie obejmuje często kolegów z własnego grona nauczycielskiego. Co ciekawe, negatywnej oceny grupy zawodowej nauczycieli dokonywały tylko te osoby, które nie wybrały zawodu w wyniku zainteresowań, marzeń czy wcześniejszych planów, ale przez przypadek, co może wskazywać, że jeszcze przed podjęciem pracy nauczyciela miały negatywne wyobrażenie na temat tego zawodu. Marta opisywała na przykład krytyczną ocenę zawodu nauczyciela, kiedy była młodą osobą, jej niechęć była na tyle silna, że respondentka deklarowała, iż „na pewno nigdy nie zostanie nauczycielką”.

Ostatnim rodzajem ustosunkowania do pracy jest **brak identyfikacji zawodowej**, polegający na tym, że nauczyciel nie wybrałby ponow-

¹⁹ J. Parafiniuk-Soińska: *Opinie nauczycieli o sobie...*, s. 268.

nie zawodu, nie utożsamia się z grupą zawodową i jej wartościami. Pewne cechy takiego ustosunkowania prezentuje Alina:

Alina: Moje koleżanki w ogóle nie przyznawały się, że są nauczycielkami. Mnie to kiedyś dziwiło, dlaczego one się nie przyznają, ale potem zrozumiałam, że faktycznie nas postrzegają niezbyt pozytywnie. A teraz to już w ogóle podejrzewam, że bym nie wybrała tego zawodu.

Chociaż tylko Alina zwerbalizowała takie ustosunkowanie do pracy, to niezadowolenie ze statusu zawodu wyrażało więcej respondentów. Oddzielali oni często satysfakcję z pracy (zadowolenie) od satysfakcji z płacy (brak zadowolenia). Ponadto istotne znaczenie dla pełnej identyfikacji miały także zagadnienia omówione dalej: potencjalne możliwości rozwoju zawodowego (lub ich brak) oraz definiowanie własnej roli zawodowej.

4.2.3. Uwarunkowania przygotowania do zawodu i dalsze kształcenie

Doświadczenia respondentów w zakresie przygotowania do pracy zawodowej oraz dalszego doskonalenia zawodowego dotyczą zarówno kształcenia szkolnego, instytucjonalnego, które ma przygotowywać do pracy pedagogicznej, jak i nieformalnych działań i czynników doskonalących pracę nauczycieli.

Badania na temat potrzeb samodoskonalenia i samokształcenia nauczycieli wskazują, że 77% badanych odczuwa „ciągłą” potrzebę samokształcenia, 12% wiąże potrzebę samokształcenia ze zmianami w gospodarce, 10% przyznaje, że do samokształcenia motywują ich tylko zmiany w programach nauczania, 1%, że dokształca się, ponieważ wiedza wyniesiona ze studiów nie wystarcza im w pracy²⁰. Wśród nauczycieli odczuwających ciągłą potrzebę samokształcenia przeważają kobiety, nauczyciele w wieku poniżej 30. roku życia i stażu pracy poniżej 5 lat (co wynika zapewne z potrzeb efektywniejszej pracy i braku doświadczenia pedagogicznego). Wśród innych motywów dokształcania nauczyciele wymienili: wewnętrzną potrzebę i nawyki, własną satysfakcję i zadowolenie, rozwój osobowości, potrzebę jak najlepszego wykonywania pracy, nadążanie za rozwojem danej dziedziny, doskonalenie własnego warsztatu²¹.

²⁰ M.T. KiszczaK: *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa 1990, s. 75.

²¹ Tamże, s. 78.

Drogi (samo)kształcenia i doksztalcania zawodowego badanych są różnicowane, nie tylko pod względem ilości i rodzaju instytucji, w których podejmowali kształcenie, ale również ze względu na samą „filozofię” rozwoju własnych kompetencji zawodowych. Niektórzy badani przedstawiali zinstytucjonalizowaną biografię zawodową, dlatego, opowiadając o przygotowaniu do pracy zawodowej, wymieniali kolejne szkoły i kursy — określając czas ich trwania i tematykę. Inni kreowali humanistyczną, osobotwórczą wizję doksztalcania, mówiąc raczej o tym, jakie istotne doświadczenia zawodowe, osoby, czy własne refleksje pozwoliły im doskonalić praktykę pedagogiczną. Dodatkowo w każdej z tych grup znalazły się bardzo zróżnicowane scenariusze rozwoju zawodowego²². Poniżej koncentruję uwagę raczej na „filozofii” samego doksztalcania i przygotowania zawodowego, rezygnując z analizy kolejnych szczebli kształcenia czy kursów podejmowanych przez respondentów.

Jednym z powtarzających się problemów, związanych z przygotowaniem do pracy zawodowej, jest brak umiejętności praktycznych, pozwalających absolwentowi na satysfakcjonującą i efektywną pracę. Takie sygnały zgłaszali również moi rozmówcy. Dotyczyło to zwłaszcza tych badanych, którzy wybrali zawód „przypadkowo”, lub tych, którzy nie mieli wcześniej możliwości pracy z dziećmi i młodzieżą:

Hubert: No ja byłem bardzo chętny, ale miałem obraz nauczyciela bardzo wypaczony w tym sensie, że koncentrowałem się na dydaktyce, wychowanie zupełnie jakby obok. I tak naprawdę moja wiedza z praktyki była minimalna. Tak, że uczelnią teoretycznie — tak, praktycznie — zupełnie. My owszem mieliśmy przedmiot pedagogika, psychologia, ale to czysto teoretyczne podejście do tych dwóch problemów i też tylko rok. A tu w momencie, kiedy ma się do czynienia z takim żywiołem, kiedy umiejętności czysto praktyczne są potrzebne, to...

W efekcie uświadomienia sobie braku wiedzy pedagogicznej, badani podejmowali intensywne doksztalcanie — na własną rękę, bądź z pomocą innych nauczycieli, czasem za namową dyrektora. Dorota, która wybrała zawód, mając 14 lat, wraz z podjęciem nauki w liceum pedagogicznym, podkreśla intensywną własną pracę samokształceniową po rozpoczęciu pracy:

Dorota: Szukałam wszelkich materiałów, źródeł, żeby sobie plan nauczania ustalić. Nie mieliśmy też kogoś takiego, jak nauczyciel, który by mnie wprowadzał

²² Mówiąc w tym miejscu o rozwoju zawodowym, mam na myśli rozwój zawodowych kompetencji, od rozpoczęcia pracy do okresu obecnego, nie zaś proces całowyciowego rozwoju zawodowego.

i to było bardzo trudne, szczególnie jeśli chodzi o klasę czwartą i przygotowanie do matury.

Podobne działania, oparte na samodzielnym dokształcaniu, podejmowały między innymi Weronika i Iwona, które nie otrzymały pomocy i wsparcia ze strony starszych kolegów z pracy. Taką znaczącą osobą, określaną jako autorytet, „wsparcie” czy „dobry duch” był czasem dyrektor(-ka) lub starszy nauczyciel. Lucyna często wraca do osoby nauczycielki ze szkoły podstawowej, która pomogła jej nie tylko w pracy zawodowej, ale wcześniej, w okresie śmierci ojca była powierniczką i wsparciem. Podobne wsparcie uzyskała od znajomej nauczycielki Weronika. Z kolei Anna, Marzena i Marek ujawniają wspierające i inspirujące przykłady własnych, znaczących nauczycieli. Dodatkowo Marek odwołuje się do przykładu rodziców i dziadków (również nauczycieli) jako wzorów wzbogacających jego warsztat zawodowy:

Marek: To było takie naturalne, warsztat z domu się wyniosło. Bo gdzieś tam byli ci wielcy mistrzowie na studiach, ale ojciec mi tłumaczył pewne zasady pedagogiki. Potem zacząłem jeździć na wakacje i będąc wychowawcą, zdobyłem te pierwsze szlify pedagogiczne.

Opisując działania znaczących osób, które przyczyniły się do rozwoju kompetencji zawodowych moich rozmówców, trzeba mieć na uwadze, że wielu z nich natrafiło na bariery utrudniające lub uniemożliwiające im dokształcanie. Dla starszych respondentów (po 45. roku życia) istotne znaczenie miały uwarunkowania społeczno-polityczne, które spowodowały ograniczony dostęp do studiów i materiałów (książek, prasy, podręczników). Anna przedstawia splot wielu innych okoliczności, które utrudniły jej podjęcie studiów:

Anna: W tym okresie trzeba było podjąć pracę i dwa lata przepracować, żeby można było podjąć studia. Czyli nie było możliwości, żeby od razu rozpocząć studia. I rozpoczęłam dwa lata tej pracy, w trzecim roku poznałam męża [...]. A ja chciałam studiować, nie chciałam wychodzić za męża. Ale on tak pokierował, że wyszłam wtedy w trzecim roku, zaraz potem dziecko. Ale nie dałam za wygraną, jak się dziecko urodziło, to złożyłam papiery do Cieszyńska i do Częstochowy. [...] Mąż powiedział, że nie, bo dziecko, a ponieważ jestem bardzo uparta [...], powiedziałam: „i tak pójdę na te studia” i on nie wiedział, bo pracował w nocy, nie wiedział, że ja się w nocy uczę, po raz kolejny złożyłam dokumenty do Cieszyńska i tym razem się dostałam i w tym czasie zostałam przyjęta do Cieszyńska i do Częstochowy — w dwóch miejscach.

Relacja Anny ukazuje nie tylko silną, wewnętrzną motywację respondentki do kontynuowania nauki, ale również zdolność (potrzebę) przezwycięzania barier edukacyjnych. Z pewnością duże znaczenie mają jej cechy osobowości — w trakcie rozmowy wielokrotnie podkreślała, że jest bardzo uparta. Jednak w grupie respondentów pojawiły się i takie przypadki, gdzie respondent nie przezwyciężył barier utrudniających mu naukę. Katarzyna opisuje swoją sytuację następująco:

Katarzyna: Po roku wynikła potrzeba uzupełniania wykształcenia. I ukończyłam kurs jeden, drugi, potem roczny kurs kwalifikacyjny, który dał mi podstawy do pracy w świetlicy. A w 2000 roku zostałam studentką kolegium nauczycielskiego. Pierwszy semestr był kiepski, byłam 49-letnią babą, klimakteryczną, ale już w drugim semestrze było dobrze, a w trzecim byłam bardzo dobrą studentką. Dlatego żałuję, że nie poszłam na studia, ale finansowo nie dałam rady, musiałam synowi dać pierwszeństwo. No i jestem pracownikiem licencjonowanym.

Przypadek Katarzyny to przykład pokonania nie tylko barier „subiektywnych”, jak stan zdrowia; ukazuje również jedną z większych nauczycielskich „bólaczek”, czyli wysokość pensji, która nie pozwala na swobodne doksztalcanie (na ogół odpłatne). Dlatego moi rozmówcy pytani o działania doksztalcające przyznali, że często kryterium wyboru kursu czy szkolenia jest jego cena.

Warto jeszcze zaprezentować temat doskonalenia nieformalnego, czyli aktywność samokształceniową respondentów. Potrzebę samokształcenia dostrzegają wszyscy respondenci, żaden nie wyraził opinii, która mogłaby sugerować odmienne stanowisko. Oceniając obecną w polskiej szkole procedurę awansu, podkreślali, że zmusiła ona nauczycieli do wzmożonej aktywności samokształceniowej. Tu jednak trzeba podkreślić, że w biografiach zawodowych moich respondentów wielokrotnie powtarzały się wypowiedzi świadczące o podjęciu samodzielnych działań samokształceniowych jeszcze przed „erą awansu”. Rzadko były to działania zaplanowane jako element strategii rozwoju zawodowego, raczej wynikały z potrzeby praktyki pedagogicznej. Na przykład wielu młodszych nauczycieli podejmuje obecnie doksztalcanie związane z Unią Europejską, regionalizmem czy przeciwdziałaniem agresji w szkole, ponieważ te treści i problemy są obecnie w szkole aktualne. W tym miejscu interesująca będzie wypowiedź Doroty, nauczycielki z 41-letnim stażem pracy, która ukazuje społeczno-historyczny kontekst doksztalcania:

Dorota: rok 89—90, lektury nowe, trzeba było praktycznie wszystko od nowa, a nas nikt nie przygotowywał do tego. Ja byłam dość dobrze przygotowana do tych zmian, bo w latach 80—81 bardzo intensywnie się doksztalałam, wtedy

były tak zwane uniwersytety latające, byłam wtedy na spotkaniach z Urbanem, Michnikiem, Kuroniem, byłam 5 godzin na wykładzie o Stalinie. No i w związku z tym była też mowa o lekturach, zresztą wcześniej też poznawałam lektury, których wówczas oficjalnie nie było, na przykład: Gombrowicz, ale o Miłoszu niewiele wiedziałam i jak dostał Nagrodę Nobla, to się wstydziłam, bo niewiele jak wszyscy o nim wiedziałam. Słuchałam Wolnej Europy, dużo rzeczy sobie notowałam, bo mam taki nawyk notowania, gdzieś tam z nielegalnych źródeł sobie notowałam, wtedy dużo było lektur z tych nielegalnych źródeł, na przykład: *Zniewolony umysł*. Dopiero potem była ta pierwsza czarna książka: *Literatura źle obecna w szkole*. Ale to było dobre, bo człowiek musiał stale się uczyć. I do dziś się uczymy.

Wydaje się, że słowa Doroty wskazujące na konieczność ciągłego doskonalenia, choć nie budzą wątpliwości, brzmią jak slogan. Część respondentów podjęła ten wątek, zwracając uwagę na problem, który ich zdaniem narodził się wraz z koniecznością dokumentowania stażu zawodowego zaświadczeniami o ukończeniu kursu. To doprowadziło, ich zdaniem, do „nienormalnej” sytuacji, kiedy nauczyciel większą część własnej energii poświęca na doksztalcanie, zamiast rzeczywiście pracować, czyli uczyć i wychowywać:

Hubert: Nauczyciel nie jest w stanie na każdej lekcji stosować jakichś innowacyjnych: bądź efektywnych, bądź efektywnych metod nauczania. Może tak, w zakresie doskonalenia to, z jednej strony, nauczyciel może się doskonalić do końca swoich dni, z drugiej strony — jest zobowiązany, żeby udokumentować swój dorobek. Więc te dwa elementy się splatają i efekt jest taki, że musimy się doskonalić i chodzić na kursy. Ale ja w którymś momencie powiedziałem sobie, że muszę się też zająć tym nauczaniem. Bo brakowało czasu na te sprawy dydaktyczne.

Omówione kwestie odnoszą się do ważnego wymiaru nauczycielskiej roli, związanego z funkcją autokreacyjną. Podobnie, jak inne elementy rozwoju zawodowego nauczyciela, również przygotowanie do zawodu oraz doskonalenie nie są procesami odbywającymi się w dydaktycznej próżni, ale powiązane są z osobistym rozwojem: znaczące osoby, przykład nauczycieli, tradycje rodzinne, sytuacja finansowa, uwarunkowania historyczne — to czynniki, które miały istotny wpływ na zawodowe funkcjonowanie nauczycieli.

4.2.4. Rola zawodowa nauczyciela — między postulatami a rzeczywistością

Rozwój zawodowy jest nierozłącznie związany z definiowaniem własnej roli zawodowej i realizowaniem tej roli poprzez aktywność zawodową. Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, określone sposoby wypełniania roli zawodowej wynikają z potrzeby realizowania sensu życia²³. Sposoby odczytywania własnej roli nie są obojętne dla jakości wykonywanej pracy, Obuchowski twierdzi, że osoba, która odczytuje swoją rolę zawodową jako „powołanie”, odnajduje sens życia właśnie w pracy, stąd będzie bardzo aktywna na polu zawodowym. Inną formą realizacji potrzeby sensu życia może być „poświęcenie się”, „służba”, dzięki której uzyskuje się poczucie niezbędności²⁴. Zgodnie z *Leksykonem pedagogiki PWN*, **powołanie pedagogiczne** to szczególny rodzaj emocjonalnej więzi i zawodowego zaangażowania pedagoga, powodująca pełnienie przez niego tej roli bez względu na warunki pracy czy stan samopoczucia lub stan szczególnego umiłowania zawodu, które powoduje, że wychowawca oddaje siebie „w służbę” wychowania²⁵. Część badanych nauczycieli tak właśnie określało swoje zaangażowanie w pracę pedagogiczną, to jest jako realizację powołania lub raczej służby.

W sytuacji kiedy praca lub sprawowana funkcja nie stanowi jedyne-go obszaru realizacji potrzeby sensu życia lub kiedy osoba nie ma w tym obszarze sukcesów, można odnajdować ten sens w hobby, pielęgnowaniu zainteresowań. O podobnym ustosunkowaniu się do roli opowiadali ci respondenci, dla których **nauczanie** jest tak samo lub nawet **mniej ważne niż inne sfery aktywności**.

Poza tymi dwoma sposobami realizacji roli Obuchowski mówi o „wyrafinowanej” strategii, kiedy jednostka przyjmuje pewną **koncepcję filozoficzno-etyczną** i podporządkowuje jej swoje działania²⁶. Niektóre biografie nauczycieli ukazują taką sytuację — kiedy praca nauczycielska opiera się na określonej, zdefiniowanej przez respondenta filozofii roli, o czym świadczą wypowiedzi typu: „ja jestem społecznikiem”, „ja zawsze byłam aktywistką”, „ja jestem reżyserem a nie aktorem” itp.

By określić, jak poszczególni nauczyciele odczytują własną rolę zawodową, poddałam analizie cechy, kompetencje i wartości, które uznają oni za pożądane dla własnej roli oraz stopień, w jakim są oni wierni tym postulowanym ideałom. Zgodnie z koncepcją potrzeby sensu życia Obu-

²³ K. Obuchowski: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1983, s. 214.

²⁴ Tamże, s. 215.

²⁵ *Pedagogika*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2000, s. 164.

²⁶ K. Obuchowski: *Psychologia dążeń...*, s. 216.

chowskiego, jestem przekonana, że interpretacja własnej roli zawodowej, która prowadzi do określonego stylu pracy, ma bezpośrednie przełożenie na efekty pracy nauczyciela. W celu zinterpretowania **stylu pracy zawodowej** moich rozmówców poszukiwałam w ich relacjach definicji tego: jaki ma być nauczyciel?, jakie ma być nauczanie oraz jakim ja jestem nauczycielem?, jakie jest moje nauczanie?

Oprócz treści wywiadu wykorzystałam tu wyniki kwestionariusza Lista Cech Idealnego-Realnego Obrazu Nauczyciela. Wypowiedzi respondentów definiujące rolę nauczyciela odnoszą się do cech osobowych nauczyciela, do cech zawodu lub do metod pracy. W zestawie pożądanых cech pojawiają się między innymi: odpowiedzialny, kreatywny, ciekawy, zaangażowany („ma płonąć”), młody, konsekwentny:

Tomasz: Bo przede wszystkim w tym zawodzie, moim zdaniem, ważne jest, żeby być konsekwentnym, bo młodzież bardzo wyłapuje takie momenty słabości i nasze niekonsekwencje.

Dorota: A przy tym trzeba cały czas „płonąć”, nauczyciel nie może zgasnąć. Nie wolno nauczycielowi tego zrobić.

Hanna: Ale w ogóle młody nauczyciel ma jakieś fory u dzieci, u młodzieży, tak to jest. Takie jest moje przekonanie. Po prostu wydaje mi się, że jakiś wspólny język z nim łatwiej znaleźć, czy coś takiego.

Pojawiły się także próby określenia **miejsca nauczyciela w sytuacji dydaktycznej**: od osoby, która koncentruje się na realizacji potrzeb ucznia i rodzica, przez partnerstwo, po opinie, że nauczyciel powinien kierować, a nawet narzucać podopiecznym swoją wolę:

Irena: Może ktoś się wyśmiewać, ale ja tak uważam, że to uczeń jest najważniejszy i naprawdę ważny jest rodzic.

Dorota: Wiem na pewno, że nauczyciel musi być taki, żeby nigdy nie eksponować siebie, tylko jakby trochę z boku i wyzwalanie, żeby się nie afiszować, że „ja gwiazda”. Nauczyciel ma dawać propozycje, stwarzać możliwości, ale nie może hodować. Nie można być taką silną, narzucającą osobowością, jeśli chodzi o nauczyciela.

Katarzyna: Tak sobie myślę, nie ma się, co czarować — nauczyciel to jest osoba kierująca, narzucająca.

Oprócz sformułowania pożądanых cech osobowych nauczyciela badani zwracali uwagę na odpowiedzialność zawodową, specyficzny charakter zawodu, lub — jak Marek — podkreślali, że jest to zawód „obserwowany”, „pod pręgierzem” opinii społecznej:

Marek: Zresztą są cztery zawody: aktor, ksiądz, lekarz, nauczyciel, to jest misja, służba i coś więcej jeszcze. Jak ktoś się decyduje, to jest albo szczęśliwy, albo niewolnikiem. Bo to człowiek jest pod ostrzałem i nie wszystko ujdzie.

Odczytywanie roli dotyczy również poglądów na temat treści i metod pracy, jakie powinien wykorzystywać w swojej pracy nauczyciel. Mówiąc o kryteriach doboru treści nauczania, nauczyciele byli raczej konserwatywni, chociaż krytykowali encyklopedyzm, obecne w szkole nauczanie międzyprzedmiotowe również budziło ich wątpliwości. Raczej byli skłonni bronić pewnych kanonów programowych, które, ich zdaniem, powinny być niezmiennie. Najbardziej radykalni w tej kwestii są „przedmiotowcy”, mniej nauczyciele tacy jak Sylwia czy Weronika, których praca ma charakter głównie opiekuńczo-wychowawczy:

Sylwia: Zamiast uczyć tablicy Mendelejewa na pamięć, powinniśmy uczyć sposobów komunikowania się. Myślę, że dałoby to dziecku więcej pożytku, bo ci, co chemię kochają, to pojmą to w odpowiednim czasie i stwierdzą, że ją kochają, natomiast mogą już nigdy nie wpaść na to, że źle rozmawiają.

Wypowiedzi na temat pożądaných metod pracy ukazują różnice opinii młodszych i starszych respondentów. Młodszy, jak Hubert, zwracają uwagę na doskonalenie metod, które przyniosą poprawę wyników nauczania. Starsi, jak Marek, Dorota, Hanna czy Ewa, podkreślają wagę umiejętności a nie wiadomości oraz wartość samego kontaktu z uczniem:

Dorota: Wiem na pewno, że nauczyciel nie musi być perfekcyjny, w każdym znaczeniu i w sensie merytorycznym i metodycznym. Nauczyciel musi być niespodzianką, ale taką kontrolowaną, bo nie może być bez przerwy chaos, wicher.

Idealne, postulowane cechy nauczyciela warto porównać z rzeczywistymi działaniami badanych. Opowiadając o sposobach wypełniania roli, nauczyciele niejednokrotnie starali się uzasadnić wybór określonego scenariusza roli. Katarzyna, która w szkole średniej czuła się wyłączona z grupy rówieśniczej, podkreślała, że te doświadczenia miały wpływ na jej pracę. Hanna, opowiadając o swoim „stylu” pracy, dostrzegła w nim inspirację stylem własnych nauczycieli:

Hanna: Nasza pani z polskiego też nas zmuszała do myślenia, do dyskusji, do samodzielnej analizy i to chyba procentowało. Ja myślę, że jak teraz pracuję, to ja w pewnym stopniu powielam jej styl, a trochę styl profesora z uniwersytetu, który potem był moim mistrzem. A obie te osoby prowadziły w pewnym stopniu podobnie te zajęcia. I ja korzystam z ich stylu.

Poza określeniem źródeł własnego stylu pracy część respondentów formułowało **metaforę nauczania**, wnioskując z niej, jaka powinna być ich rola:

Hubert: Ja zdawałem sobie sprawę, jako nauczyciel, że w momencie wejścia do klasy zaczyna się pewien pojedynek, który trwa kilka minut. Jakim się pokażesz, to albo będziesz zbierał owoce tego pozytywne, albo negatywne. Jest gra na „czuja”, tak myślę, i myślę, że mam rację.

Monika: Widziałabym siebie jako dyktatora [...], jestem bardzo konsekwentna, czarne to czarne, białe to białe i trzymamy się zasad. I trudno, dostałeś taką ocenę i nie ma przelewów, ale masz szansę poprawić tę ocenę.

Wypełnianie nauczycielskiej roli możliwe jest tylko dzięki kontaktowi z uczniem. Formułowane wyżej filozofie nauczania przestają być wtedy teoretycznymi konstruktami i zyskują realny wymiar. Znaczące są te wypowiedzi, które opisują kontakty respondenta z uczniami i ich rodzinami. Sylwia i Piotr preferują bliski, nieautorytarny kontakt:

Sylwia: Nigdy nie byłam zwolennikiem łapanek dzieci do różnych kótek, ale z biegiem czasu zaczęły mnie dzieci poznawać i same zaczęły przychodzić. Wypracowałam sobie metodę „na sianie fascynacji”, która pojawiła się mimowolnie, a potem ją wykorzystałam świadomie.

Piotr: Każdy z nauczycieli ma inne sposoby podejścia do ludzi. Ja podchodzę do nich prawie na zasadzie kumpłostwa, chociaż nie pozwolę, żeby weszli mi na głowę, bo są sytuacje, kiedy oni będą próbować.

Odmienną, **autorytarną** formę kontaktów preferują Hanna, Irena, Hubert, Jacek i Monika. Hanna przyznała jednak, że obecnie, jako doświadczony nauczyciel, ma wątpliwości co do słuszności przeszłych działań:

Hanna: Ja może założyłam, że powinnam te dzieci traktować tak jak dorosłych, na zasadzie „jesteś odpowiedzialny w pełni za to, co robisz”. Ale rzeczywistość wiele rzeczy nie dostrzegałam i być może wielu osobom nawet wyrządziłam krzywdę taką surowością. Czasem się modłę: „Panie Boże napraw to, co ja zepsułam”.

Uzupełnieniem definiowanego i realizowanego obrazu nauczycieli są wyniki Listy Cech Idealnego-Realnego Obrazu Nauczyciela. Obraz siebie to „mniej lub bardziej zorganizowany obiekt, który jest wynikiem aktualnego i zachodzącego w przeszłości obserwowania siebie. Jest rodzajem mapy, którą jednostka posługuje się w celu zrozumienia sie-

bie²⁷. Janusz Reykowski wyróżnia w obrazie własnej osoby opinie i doświadczenia związane z własnym wyglądem i właściwościami fizycznymi, własnymi umiejętnościami i zdolnościami, własnymi potrzebami i postawami, własną pozycją wśród innych ludzi oraz opinie na temat tego, czego jednostka może oczekiwać od innych ludzi²⁸. Mówiąc o obrazie siebie, można wyróżnić kilka wymiarów Ja osobowościowego, tj.: „ja realne”, „ja idealne”, „ja powinnościowe” oraz „ja potencjalne (możliwe)”²⁹. Jedną z cech obrazu siebie jest zbieżność z ideałem — brak zbieżności z ideałem (obok akceptacji siebie i znajomości siebie)³⁰. Zarówno zbyt duża, jak i zbyt mała rozbieżność obydwu obrazów może być przyczyną dyskomfortu i w pierwszym przypadku może prowadzić do depresji, w drugim — do braku „napięcia”, koniecznego do rozwoju osobowości³¹.

W kwestionariuszu Lista Cech Idealnego-Realnego Obrazu Nauczyciela tak sformułowałam dyspozycję dla respondentów, aby uzyskać zestaw pożądanych cech nauczyciela oraz cech, które badani uznali za właściwe sobie, realizowane we własnej pracy nauczycielskiej. W ten sposób nauczyciele prezentowali własne oczekiwania wobec roli „idealnej” oraz zakres realizacji tego ideału przez siebie. Liczba wyborów cech „**idealnego nauczyciela**” waha się od 30 (Iwona) do 123 cech (Joanna), na 300 możliwych; średnia ilość wyborów to 82 wybrane cechy. Są to z założenia cechy o ładunku pozytywnym (skoro wybory dotyczą ideału nauczyciela). Wyniki wskazują, że respondenci wybierający 100 i więcej cech **przeidealizowali** obraz nauczyciela, wybierając prawie każdą cechę o ładunku pozytywnym. Wśród cech wybieranych przez większość respondentów znalazły się: aktywny, serdeczny, inteligentny, mądry, umiejący docenić, sumienny, kulturalny, odpowiedzialny, ambitny, wymagający, energiczny, przyjazny, pracowity, o szerokich zainteresowaniach, uprzejmy, cierpliwy, wytrwały, godny zaufania. Cechy idealnego nauczyciela, które uzyskały po jednym lub dwa wybory, a więc wskazują na **indywidualne preferencje** wybierającego, a nie całej grupy, to: uroczy, marzyciel, krytykujący, pobłażliwy, przystojny, idealista, bezkompromisowy, szybki, surowy, uparty, zaniepokojony, zawadiaka, władczy, konserwatywny, buntowniczy, myśli o sobie, prosty.

W odniesieniu do cech **obrazu realnego** wybory dotyczyły od 13 (Hanna) do 123 cech (Sylwia), średnia ilość wyborów w grupie to 54 wybory. Wśród wyborów pojawiały się już cechy negatywne — określające

²⁷ S. Siek: *Wybrane metody...*, s. 345.

²⁸ J. Reykowski, G. Kochańska: *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa 1980.

²⁹ L.A. Pervin: *Psychologia osobowości*. Przekł. M. Orski. Gdańsk 2002.

³⁰ S. Siek: *Wybrane metody...*, s. 346.

³¹ J. Reykowski, G. Kochańska: *Szkice z teorii osobowości...*

realne zachowania badanych (m.in. niedbały, niecierpliwy, chwiejny, przewrażliwiony, nierozważny). Jednak **liczba wyborów negatywnych była nieporównywalnie niższa** — wynosi dla grupy średnio 4 wybory (przy 54 średnich wyborach w ogóle).

Cechy, które wybrała największa liczba respondentów na określenie, **jakimi w ich opinii są nauczycielami**, to: **umiejący docenić, serdeczny**, uczciwy, **aktywny**, chętny do współpracy, uczuciowy, **odpowiedzialny**, dyskretny, **przyjazny, uprzejmy**, naturalny³². Wybory, które pojawiły się tylko raz, to między innymi: przesadny w zachowaniu, władczy, zależny, zniechęcony, nieporządny, mocny, przystojny, pochopny, dziecinny, bezceremonialny, nietolerancyjny, leniwy, psotnik, uporczywy, pesymistyczny, kłótniwy, odprężony. A więc **różnice** w realnych obrazach poszczególnych nauczycieli **dotyczyły głównie cech o ładunku negatywnym**.

Te ogólne dane nie ukazują jeszcze zgodności między obrazem idealnym a obrazem realnym. Taką informację zyskałam poprzez zestawienie ilości cech „zbieżnych”, czyli przez porównanie, jakie cechy i ile cech „idealnych” nauczyciel określił również jako właściwe sobie. W grupie badanych wynik (procentowy) wahał się od 22% zgodności (Irena) do 84% (Sylwia). Średnia zgodność wyniosła 50%, co — używając metafory drogi zawodowej — można określić jako „bycie w połowie drogi” do zrealizowania ideału nauczyciela. Chociaż wielkość próby badawczej i wykorzystanie miękkiej analizy (opisowa, humanistyczna) nie odpowiada standardom obliczeń statystycznych, i nie może służyć uogólnianiu wniosków, to pozwala dokonać ogólnej charakterystyki próby badawczej i tym bardziej dostrzec indywidualne preferencje pojedynczych przypadków.

Istotnym wynikiem, który indywidualizuje respondentów, jest ilość dokonanych wyborów — zarówno cech idealnych, jak i własnych, czyli „**zgodność ilościowa**”. Na ogół liczba wyborów przymiotników dotyczących idealnego nauczyciela była wyższa niż przymiotników opisujących cechy realnie posiadane przez respondentów, jednak wyjątkami były między innymi Sylwia, Hanna, Katarzyna i Iwona, które wybierały od 2 do 12 cech idealnego nauczyciela mniej niż cech własnych. Pozostali respondenci wybierali na ogół o około 20 cech mniej na określenie „jaki jestem”, niż w przypadku opisu, jaki nauczyciel powinien być.

Uwzględniając liczbę obydwu wyborów, dotyczących obrazu realnego i idealnego, można podzielić respondentów na dwie grupy: pierwszą, w której nauczyciele potrafili w takim samym stopniu nakreślić obraz idealny, jak i realny, oraz drugą, gdzie któryś z dwóch obrazów był bar-

³² Cechy podkreślone to te, które były również najczęściej wybierane jako cechy idealnego nauczyciela.

dziej szczegółowy. Sylwia, Joanna, Katarzyna, Anna, Piotr to niektórzy nauczyciele z pierwszej grupy. W drugiej grupie są między innymi Alina, Zuzanna, Dorota i Irena. Te respondentki wybierały zdecydowanie więcej cech nauczyciela idealnego.

Istotną informacją jest zbieżność wybieranych cech obydwóch obrazów (idealnego i realnego), a więc „**zgodność jakościowa**”. I tu również można respondentów podzielić na dwie grupy: niższej niż średnia zgodności obydwóch portretów (poniżej 45% zbieżnych cech) i zgodności wyższej od średniej (55% zgodności cech)³³. W grupie osób, których zgodność obydwóch obrazów jest niższa niż wynik całej grupy, są między innymi: Irena (22% zgodności), Hubert (25%), Zuzanna i Alina (26%), Dorota (32%). Te wyniki nie mogą być interpretowane jako brak identyfikacji zawodowej, o czym świadczy przykład Doroty czy Ireny (cytowane wyżej). Wskazują one raczej na idealizację obrazu nauczyciela, któremu respondenci nie są w stanie sprostać lub na „rozmycie” obrazu idealnego³⁴, przy jednoczesnej zdolności precyzyjnego opisywania realnego obrazu siebie. Nie można też wnioskować o tendencji do zaniżania przez te respondentki własnej oceny, ponieważ w ich samoocenach znalazła się bardzo mała ilość cech o ładunku negatywnym.

Powyższe wyniki, jak i wcześniej cytowane opinie nauczycieli na temat sposobów realizowania własnej roli, wskazują na ukierunkowanie nauczycieli na kompetencje natury osobowościowej, nie zaś instrumentalnej. Podobne wyniki uzyskała Anna Wilkomirska w badaniach dotyczących zawodowych i społeczno-politycznych orientacji nauczycieli³⁵. Wybory cech kluczowych dla jakości własnej pracy wskazały na takie istotne cechy, jak: tolerancja, cierpliwość, wyrozumiałość, łatwość nawiązywania kontaktów z uczniem, sumienność i odpowiedzialność. Cechy, które nauczyciele uznali za ważne, a których sami (we własnej opinii) nie posiadają, to między innymi: konsekwencja, stanowczość, pewność siebie, szerokie kompetencje, gruntowne wykształcenie.

Zatem pomiędzy nauczycielskimi opiniami na temat pożądanych dla nauczyciela kompetencji a zgłaszanymi postulatami dotyczącymi treści kształcenia nauczycieli istnieje rozbieżność. Zarówno opinie moich respondentów dotyczące programów kształcenia

³³ Kryterium podziału wyników zgodności na: niski — poniżej 45% zgodności, zaś wysoki — powyżej 55% zgodności, wynika ze średnich wyników zgodności dla całej grupy, który wynosił 45%—55%.

³⁴ S. Siek mówi o globalnym, mglistym, niejasnym obrazie, mając na myśli sytuację, kiedy jednostka nie ma jasnej koncepcji roli, nie ma poczucia odrębności, specyficzności danej roli. Por. S. Siek: *Wybrane metody...*, s. 346.

³⁵ A. Wilkomirska: *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa 2002.

nauczycieli, jak i wyniki innych badań³⁶ wskazują, że nauczyciele ukierunkowani są raczej na zdobywanie kompetencji instrumentalnych, technicznych, podczas gdy zdaniem Doroty Ekiert-Oldroyd nauczyciele, jakich potrzebujemy, to profesjonalisci, którzy będą potrafili współpracować w zespole i wspomagać rozwój uczniów³⁷. Analizując konteksty współczesnych zmian edukacyjnych, Ekiert-Oldroyd wnioskuje, że obecna szkoła lansuje model nauczyciela „karierowicza, urzędnika, biurokraty”, zamiast pedagoga i wychowawcy³⁸. Rozbieżności między postulowanymi cechami nauczyciela a dążeniami ukierunkowanymi na kompetencje instrumentalne mogą wynikać z różnic modelu nauczyciela lansowanego przez reformę a akceptowanego przez samych nauczycieli.

4.2.5. Kryzys, sukces, porażka zawodowa z perspektywy fazy stabilizacji

Podobnie jak to ma miejsce w sferze rozwoju osobistego, również w odniesieniu do sfery zawodowej okres wieku średniego jest czasem, kiedy prawdopodobieństwo wystąpienia zdarzeń kryzysowych zwiększa się. Sytuacja ta wynika między innymi ze zmian fizjologicznych, które przyspieszają zmęczenie pracą, współzawodnictwa z młodszym pokoleniem pracowników, a czasem ze zmęczenia rutyną zawodową. Jednocześnie kryzys można rozpatrywać, tak jak proponuje Zbigniew Kwieciński, jako „punkt zerowy”, a więc „początek drogi, punkt wyjściowy, moment przesilenia, odwrócenia, konwersji”³⁹. Z tej perspektywy kryzysowe jest również takie wydarzenie, które inicjuje nową erę życia, stanowi początek nowego, więc również sukcesy zawodowe mogą być przeżywane jako zdarzenia stresujące, kryzysowe. Jednak materiał biograficzny wskazuje, że pojęcie sytuacji przełomowej (kryzysowej) badani rozumieją zdecydowanie negatywnie — jako sytuację niosącą ze sobą negatywne, obciążające dla respondenta konsekwencje. Na dodatkowe pytania dotyczące przełomów w ich pracy zawodowej odpowiadali zatem, że „na szczęście” nie

³⁶ Por. H. Kwiatkowska: *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003, s. 87; Z. Mydla k: *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*. Rzeszów 1989.

³⁷ D. Ekiert-Oldroyd: *Konteksty zmian edukacyjnych. Szkoła przyszłości — nauczyciele przyszłości*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii...*, s. 177.

³⁸ Tamże, s. 188.

³⁹ Z. Kwieciński: *Pedagogiczne aspekty wyzerowania*. W: *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Red. E.A. Wesołowska. Płock 2004, s. 184.

doświadczyli takich sytuacji bądź — nieliczni — wymieniali zdarzenia nacechowane negatywnie.

Trzy powtarzające się w biogramach tematy, oceniane jako kryzysowe, to 1) **niepowodzenia zawodowe związane z własną karierą**, 2) **wypalenie zawodowe** oraz 3) **pogorszenie stanu zdrowia**.

Najliczniejsze przykłady sytuacji definiowanych jako kryzysowe dotyczyły barier lub niepowodzeń, jakich nauczyciele doświadczyli, budując własną karierę zawodową.

Takim niepowodzeniem może być sytuacja, gdy aktywność zawodowa i osiągnięcia zawodowe respondenta nie zostały docenione:

Hanna: Kiedy skończył się stan wojenny, zarządzono coś w rodzaju głosowania. To się odbywało tak, że było zebranie i na tym zebraniu nauczyciele mieli się wypowiedzieć, czy chcą, żeby ta osoba dalej sprawowała swoje funkcje. Z mojego rejonu były tylko dwie i ja nie przeszłam w tych wyborach. I nic nie pomogło, że potem nauczyciele z mojego rejonu pisali jakieś listy protestacyjne, podpisywali się, to już było nieważne. Ważne było, że nie przeszłam i że nie jestem metodykiem. I to był dla mnie duży cios. Ja się nie dość zatroszczyłam o to, żeby przejść, licząc na to, że jakieś kompetencje i sposób pracy sam się powinien obronić. Ale tak się nie stało, wtedy już nie chciałam być metodykiem.

Także Lucyna przeżyła zawodowe rozczarowanie, związane z utrudnieniami w procedurze awansu zawodowego:

Lucyna: Miałam problemy z awansem zawodowym, bo jak się zaczęła sprawa z mianowaniem, to ktoś się dopatrzył, że ja mam to mianowanie nieprawnie, bo miałam je po trzech latach, będąc jeszcze w trakcie studiów. Cofnięto mi to, nikt się nie zainteresował, że ja już mam 20 lat pracy.

Przywołane sytuacje świadczą o tym, że niezależnie od wieku i etapu pracy kryzys zawodowy nauczyciela może zrodzić się z barier, przeszkód związanych nie tyle z jego kompetencjami i samą pracą, ile z braku uznania tej pracy (przez władze oświatowe, dyrekcję, rodziców).

Syndrom wypalenia zawodowego jest, w opinii badanych, drugim źródłem kryzysu zawodowego. Zdaniem W. Prokopiuka, tego typu przeżycia wiążą się często z okresem pracy rutynowej, tj. po około 10—15 latach pracy nauczyciela⁴⁰. Syndrom wypalenia zawodowego wiąże się ze zmęczeniem fizycznym i psychicznym, depersonalizacją oraz obniżeniem satysfakcji z pracy zawodowej. Stres czy przemęczenie sygnalizowane przez wielu respondentów (np. opisane wyżej problemy Weroniki), nie są jed-

⁴⁰ W. Prokopiuk: *O istocie kryzysów...*, s. 161.

noznaczne z wystąpieniem syndromu. Objawami wskazującymi na wystąpienie tego kryzysu u nauczyciela mogą być: poczucie, że nie jest w stanie dalej pracować twórczo, że praca jest monotonna, nie przynosi satysfakcji, że nie można przezwyciężyć trudności i zmęczenia pracą zawodową.

W trzech biografiach objawy syndromu wypalenia są nasilone. Respondentki mówiły o uczuciu ogromnego zmęczenia pracą, chęci rezygnacji z pracy, braku satysfakcji z wykonywanego zawodu. Jedna z nich — Monika, która obecnie nie pracuje już w szkole, opisuje przyczyny rezygnacji z pracy:

Monika: Ja byłam bardzo zmęczona po pracy, mimo że ta praca była czymś, co robiłam dobrze, ale jednocześnie była to praca, która śmiertelnie mnie męczyła, chyba dlatego, że mam taki charakter, że tak podchodziłam do tej pracy. Nie wiem, czy można to nazwać wypaleniem tak do końca, ale ogromne fizyczne zmęczenie pracą.

Obecnie Monika wykonuje pracę związaną z zarządzaniem oświatą, co potwierdza opinię, że jednym ze sposobów radzenia sobie z wypaleniem zawodowym jest zmiana pracy nauczyciela na pracę typu organizatorskiego, badawczego, socjalnego⁴¹.

Dwie inne respondentki, które relacjonowały pojawiające się w ich życiu okresy „wypalenia”, pracują nadal. Mimo to Marta obawia się powrotu sytuacji, którą już raz przeżyła:

Marta: Ja wiem, co to jest wypalenie. Kiedy ja szłam do pracy i nienawidziłam tego, ale najgorsze było myślenie: „Ale co ja innego potrafię?” To był ten jeden rok i nie chciałabym, żeby to się powtórzyło.

Marta, obecnie 39-latka, doświadczyła wypalenia zawodowego kilka lat wcześniej, po około 10 latach pracy, co mogłoby wskazywać na przeżywanie przez nią kryzysu pracy rutynowej. Obecnie podejmuje różnorodne działania, które, jej zdaniem, mogą ją uchronić przed powrotem kryzysu. Strategia radzenia sobie z kryzysem pracy rutynowej opiera się na podejmowaniu przez nauczyciela nowych zadań wewnątrz- i pozaszkolnych, kształceniu ciągłym, wdrażaniu się w nowe role po to, by redefiniować własną rolę zawodową i obowiązki pracy, a przez to unikać rutyny⁴². Stąd działania Marty wydają się jak najbardziej adekwatne do sytuacji, kiedy respondentka nie chce dopuścić do ponownego kryzysu.

⁴¹ Tamże, s. 162.

⁴² Tamże, s. 165.

Mimo tego, że niektórzy respondenci doświadczyli opisanych sytuacji kryzysowych, to **większa część pozytywnie odnosi się do swojej dotychczasowej drogi zawodowej**. W wyniku pytania o sukces i porażkę zawodową uzyskałam więcej definicji własnego sukcesu niż porażki. **Sukcesy** to w narracjach nauczycieli najczęściej spektakularne, namacalne dowody uznania ich pracy, np. nagrody, medale, wyróżnienia, sukcesy uczniów — „olimpijczyków”, a także wyraźne efekty ich działań, np. otwarcie niepublicznej szkoły, budowa basenu w szkole. **Porażki** odnoszą się zaś do niematerialnych, subiektywnych odczuć, związanych z negatywną oceną własnych działań.

Marzena (dyrektor) i Irena (dyrektor) ukazują dwa oblicza sukcesu, który respondentki wiążą z namacalnym efektem pracy bądź z uznaniem wartości ich działalności:

Marzena: Na pewno sukcesem jest to, że mam szkołę publiczną, bo walczyłam o to cztery lata. Pierwszym sukcesem było to, że uruchomiliśmy niepubliczną szkołę, a potem, że uległa przekształceniu w publiczną. A moim osobistym sukcesem jest to, że zostałam dyrektorem, byłam swego czasu najmłodszym dyrektorem tutaj w całym okręgu delegatury bytomskiej, cieszyło mnie to.

Irena: Gdy przystąpiłam do konkursu, to przegrałam, ale powierzono mi tę szkołę, czyli byłam „przyniesiona” w teczkę. Czyli byłam przegrana w oczach tych nauczycieli. I to, że w zeszłym roku ponownie mnie wybrali sami nauczyciele i generalnie odczuwam, że nie jestem dla nich jakoś bardzo uciążliwa, to było największym moim sukcesem, że po pięciu latach opowiedzieli się za mną.

Ewa i Marek zwrócili zaś uwagę na niematerialny aspekt własnego sukcesu, podkreślając satysfakcję z własnego stylu pracy, który przyczynił się, ich zdaniem, do sukcesów uczniów:

Ewa: Sukces — to, że nigdy nie bałam się zaznaczyć swojego sposobu przekazywania wiedzy. Nigdy nie bałam się wprowadzać może nawet szokujących metod. [...] To wymagało dużo przygotowań, ale to jednak było wspaniałe, bo pokazywało, że uczeń przez to wiele zyskał.

Marek: Sukcesy to olimpijczycy i mam ich już ośmiu. Sukcesy — to, że dostaję kartkę od młodych ludzi, którzy na przepustkę czy podróż poślubną jadą do miejsc, o których ja im opowiadałam. Bo nagrody kuratora, dyrektora to są fajne, ale żeby sobie parę książek kupić.

Marek określił także własną porażkę zawodową, wiążąc ją z brakiem stopnia naukowego, który byłby potwierdzeniem jego kompetencji i wiedzy zawodowej:

Marek: A największa klęska, że po prostu dalej mam to „magister” i coś tam ucieka, że nie mam czasu na dokończenie jednego, drugiego artykułu i tu czuję pewien niedosyt, dyskomfort, że nie skończyłem tego tą pracą i tym studium doktorskim.

Podobne uczucie dyskomfortu werbalizują ci nauczyciele, którzy poświęcając obowiązkom zawodowym swój czas wolny, nie zdążyli zrealizować dotąd planów zawodowych niezwiązanych bezpośrednio ze szkołą. Przesuwają zatem plany realizacji „dzieła życia” na dalsze lata aktywności zawodowej lub emeryturę.

4.2.6. Dotychczasowa droga zawodowa a wizja dalszego rozwoju

W trakcie drogi zawodowej (i życiowej) świadomie lub nieświadomie dokonujemy oceny swoich dotychczasowych działań i wyznaczamy pewne standardy na przyszłość. Zatem w części podsumowującej wywiad zapytałam respondentów o to, jak, używając metafory drogi, opisaliby swój rozwój zawodowy? Uzyskane odpowiedzi pozwalają opisać rozwój zawodowy nauczycieli jako: „drogę z mapą” lub „drogę bez mapy”, a także jako „drogę prostą, ciągłą” lub „drogę krętą, przerywaną”.

Egzemplifikacją „drogi z mapą” są biografie Marka i Ewy. Opisują swój rozwój w kategoriach „jedności” (działań), „prostej drogi”. Obydwójce wybrali zawód z przekonaniem, że chcą być nauczycielami, mieli zresztą doświadczenia pedagogiczne, które pozwoliły im na świadomy wybór:

Marek: To, że rodzice uczyli, to, że poszedłem pracować do szkoły zawodowej, potem dopiero do liceum, to był rozwój i jak zostałem kuratorem, ta przygoda w kuratorium, to, że nigdy nie zrywałem kontaktu z uczelnią, to pilotowanie, to tworzy jakąś jedną całość.

Ewa: Moja droga? Bardzo prosta, ja nigdy nie miałam innego marzenia, niż żeby pracować w szkole i gdybym miała wybrać, wybrałabym jeszcze raz ten zawód. Nigdy bym nie powiedziała, że źle wybrałam i spełniłam się. Tak, że pełna satysfakcja, pełne zadowolenie.

Przeciwnie, opowieść Hanny sugeruje realizację drogi zawodowej „bez mapy”. Hanna nie wybrała zawodu z przekonania, lecz — jak sama określa — „uciekała” przed odpowiedzialnością (otrzymała propozycję pracy na uczelni). Starła się później sumiennie realizować rolę nauczyciela,

jednak w czasie prawie 30-letniej pracy doznawała kilkakrotnie momentów kryzysowych, zwątpienia i wyczerpania pracą:

Hanna: Moja droga to wzloty i upadki, to było popadanie z euforii i samozadowolenia w stany, że moja praca nie ma sensu... i takie momenty miałam. No ja tak to widzę i to mi się wydaje, że to jakiś tam kształt mojej pracy nadaje, chociaż powiem szczerze, że często mam zwątpienie, czy to, co robię, ma sens.

Tych wątpliwości nie mają Joanna, Sylwia czy Zuzanna, chociaż także należą do grupy nauczycieli, którzy trafili do zawodu „przypadkowo”. Sylwia odnajduje dziś sens w tej, przypadkowej niegdyś decyzji, mówiąc: „sam przypadek może być wspaniałą rzeczą, może odkryć w ludziach pokłady, o których istnieniu nie mieli pojęcia”. Zuzanna i Joanna również identyfikują się z zawodem i czerpią satysfakcję z pracy nauczyciela:

Zuzanna: Myślę, że to wszystko naraz jakoś tak powolutku zdecydowało, że jestem nauczycielem i że teraz jestem doświadczonym nauczycielem, doświadczoną kobietą i wiem, czego chcę, jak wykonywać swoją pracę.

Joanna: Całkiem popłatane drogi, bo miałam jakimś badylarzem być⁴³, no a tym sposobem zostałam nauczycielem. Natomiast już kończąc studia, byłam nastawiona na pracę z dziećmi.

Wśród respondentów było kilka osób, które w nauczaniu odnalazły „własną drogę”. Piotr, Tomasz, Sylwia, Marzena uznają obecnie, że niegdysiejszy, przypadkowy wybór zawodu był właściwy i utożsamiają się z pełnioną rolą zawodową.

W grupie pojawiły się również wypowiedzi świadczące o tym, że nauczyciel żałuje swojego wyboru zawodowego i ponownie nie wybrałby takiej drogi kariery. Alina czuje się „niespełniona”, nie wierzy, „aby ktoś mógł się czuć spełniony w szkole”. W pewnym stopniu bliska jest historia Katarzyny, która ceni zawód, ale nie ceni realizowanej obecnie funkcji zawodowej. Zamiast nauczania biologii, co jest jej pasją, pracuje w świetlicy szkolnej i chociaż respondentka mówi, że „jest na swoim miejscu”, to dalsza część relacji sugeruje, że niezupełnie akceptuje obecną sytuację:

Katarzyna: Jestem na swoim miejscu, lubię tę pracę, lubię dzieci, dziękuję Bogu, że pracuję z dziećmi I–III, nie znalazłabym się ze starszymi dziećmi. Brakuje mi biologii, łapię się na tym, że nauczam biologii w świetlicy. Nauczam, opowiada-

⁴³ Respondentka podjęła studia ogrodnicze, z których z powodów zdrowotnych musiała później zrezygnować. Wówczas rozpoczęła naukę na studiach rusycystycznych, a następnie dwukrotnie przekwalifikowała się.

jąc bajkę, cały czas uczę, wyjaśniam, że wieloryby to są ssaki, bo mama wielorybica karmi mlekiem swoje dzieci... Łapię się na tym, że realizuję program biologii w czasie zajęć świetlicowych. Brakuje mi tej biologii. Przynoszę do szkoły encyklopedyczne książki, np.: *Jak kiedyś ludzie żyli* i opowiadam, nauczam. Tak, że w tych zajęciach opiekuńczo-wychowawczych realizuję biologię.

Opisując dotychczasowe scenariusze własnych dróg zawodowych, respondenci podejmowali również próbę kreślenia dalszego rozwoju. Tu także ujawniły się dwa wyraźne typy wizji zawodowych.

Pierwszy polega na jasnym, **sprecyzowanym określeniu dalszego rozwoju**. Respondenci konkretyzują swoje plany — są świadomi, czego chcą dokonać w zakresie własnego rozwoju, wiedzą, jakie działania podejmować, aby osiągnąć wymarzone cele. Najwięcej sprecyzowanych planów ujawniły narracje respondentek pomiędzy 45. a 55. rokiem życia: Ewy, Anny, Sylwii, Joanny, a także starszych — Marka i Doroty. Niektórzy nauczyciele są świadomi kompetencji, jakie powinni nabyć i czemu mają one służyć, wiedzą również, w jaki sposób zrealizować własne plany:

Sylwia: Dla mnie i dla moich kontaktów z innymi ludźmi chciałabym mieć prawo do prowadzenia warsztatów z komunikacji interpersonalnej. To będzie mi potrzebne, bo szkoła będzie musiała wychowywać.

Joanna: Jak przejdę na emeryturę, to się nudzić nie będę. Nawiasem mówiąc, byłam ostatnio na takim kursie szkolenia wolontariuszy, więc ja siebie widzę jako takiego wolontariusza.

Młodszy respondenci na ogół nie podają sprecyzowanych planów zawodowych. Chcą się rozwijać zawodowo, ale jeszcze nie określili, w jakim kierunku będzie zmierzać ich rozwój. Być może, jak w przypadku Weroniki, towarzyszy im przekonanie, że „wszystko jeszcze przed nimi”:

Weronika: Może neurologopedia? Może warto byłoby zrobić tę neurologopedię, na wypadek otwierania klas integracyjnych? Ale jakichś takich konkretnych planów nie mam. Jestem na tyle młodym nauczycielem, że jeszcze dużo przede mną. Nie wiem jeszcze.

Ostatnim rodzajem ustosunkowania się do własnej drogi zawodowej jest przekonanie o jej końcu lub zbliżaniu się do końca. W grupie badanych było kilku respondentów tuż przed emeryturą (a dwie respondentki już były na emeryturze) i to w tej grupie pojawiły się wypowiedzi, które sugerowały, że plany na przyszłość dotyczą już bardziej życia osobistego niż zawodowego:

Hanna: Ja już wizję to nie bardzo mam, bo już jestem na emeryturze, chciałabym pracować do roku 2006, ale nie będę się już wysilać. Pół żartem, pół serio wyjazd do Kazachstanu, żeby uczyć polskie dzieci, może wtedy pomyślę o doktoracie, może wtedy będę mogła zrealizować pewne pasje, nie mówiąc o tym, że sobie na emeryturę odkładałam książki, myślałam też o pracy społecznej, o jakiejś świetlicy terapeutycznej. Nie mam takich sprecyzowanych planów.

Dotychczasowe drogi zawodowe nauczycieli, a także ich przyszłe plany zawodowe wskazują trzy potencjalne scenariusze rozwoju. **Pierwszy** to stosunkowo precyzyjnie zaplanowany rozwój, poczynsz od świadomego, przemyślanego wyboru zawodu, przez pracę, w trakcie której nauczyciele doskonalili własne kompetencje. Starsi respondenci z tej grupy, którzy deklarowali „spełnienie” zawodowe, wyrażają dalszą chęć potwierdzania swoich kompetencji, młodszy planują intensyfikowanie działań autokreacyjnych. **Drugi** scenariusz ukazuje rozwój oparty na „odnajdowaniu” własnej drogi, charakterystyczny dla tych respondentów, którzy wprawdzie nie planowali pracy nauczyciela, rozpoczęli nauczanie „przez przypadek”, ale w trakcie pracy zaczęli identyfikować się z rolą zawodową i obecnie werbalizują satysfakcję z pracy nauczyciela. To powoduje, że również w tej grupie wizja przyszłego rozwoju kreowana jest w kontekście doskonalenia kompetencji pedagogicznych. **Ostatni** scenariusz dotyczy tych respondentów, którzy podjęli pracę w szkole „przez przypadek”, „z braku alternatywy” i z biegiem drogi zawodowej nie zidentyfikowali się w pełni, co powodowało liczne kryzysy i momenty zwątpienia w sens realizowanej roli.

Ponadto przyszłe plany zawodowe respondentów są zróżnicowane ze względu na staż pracy — nauczyciele ze stażem kilkuletnim deklarują chęć rozwoju, nie określając jego kierunku (obszaru). Nauczyciele, którzy zbliżają się do emerytury (kulminacja fazy), kreują głównie wizje rozwoju związane z potrzebami osobistymi a nie umiejętnościami zawodowymi. Najbardziej precyzyjne plany zawodowe — pod względem treści i sposobów ich realizacji kreują respondenci z kilkunastoletnim stażem pracy, pomiędzy 45. a 55. rokiem życia, np. Hanna myśli o otwarciu prywatnej szkoły, Alina chciałaby zainicjować powstanie biblioteki szkolnej, Marek pragnąłby sfinalizować doktorat, Joanna planuje podjęcie studiów psychologicznych, Ewa chce przed odejściem na emeryturę powrócić do nauczania.

Podsumowanie

Rozwój zawodowy nauczyciela nie rozpoczyna się w momencie podjęcia kształcenia zawodowego. Doświadczenia nauczycieli, będących obecnie w fazie stabilizacji życiowej, wskazują, że wielu z nich „było nauczycielami” na długo przed świadomym wyborem zawodu — tradycje rodzinne, predyspozycje osobowościowe, miejsce w grupie rówieśniczej, aktywność pozaszkolna przyczyniły się do utożsamienia się z zawodem nauczyciela. Relacje biograficzne nauczycieli w tym zakresie pokrywają się z wynikami badań Schutza, Crowdera i White’a, które wskazały, że główne przyczyny wyboru zawodu nauczyciela to: wpływ rodziny, przykład własnych nauczycieli, wpływ rówieśników, a także wcześniejsze doświadczenia pedagogiczne⁴⁴. Późniejszy wybór zawodu nauczyciela to wynik przemyślanej decyzji, „przypadku” lub subiektywnego „braku” szansy na wykonywanie innego, wymarzonego zawodu. Jednak motyw wyboru zawodu nie przesądzały w przypadku respondentów o powodzeniu późniejszej identyfikacji zawodowej, chociaż wydają się istotne dla przebiegu adaptacji zawodowej.

Ocena własnych kompetencji zawodowych nauczycieli w kontekście postulowanych idealnych wzorów nauczyciela wskazuje, że nauczyciele na ogół akceptują poziom własnych kompetencji zawodowych, przy tym zarówno oceniając siebie, jak i kreując wizję idealnego nauczyciela, koncentrują się na kompetencjach „miękkich”, osobowościowych (choć ich wypowiedzi dotyczące dokształcania zawodowego ukazują potrzebę zdobywania kompetencji instrumentalnych, technologicznych).

Wielu nauczycieli postrzega swoją dotychczasową drogę zawodową jako zintegrowany proces, w którym każde doświadczenie zawodowe (zarówno sukces, jak i porażka) było istotne dla całokształtu ich rozwoju. Dalsze wizje rozwoju zawodowego jawią się jako konsekwencja identyfikacji zawodowej lub jej braku (a nie motywacji wyboru zawodu) oraz mogą być zależne od wieku nauczyciela i stażu pracy.

⁴⁴ P. Schutz, K. Crowder, V. White: *The development of a goal to become a teacher*. „Journal of Educational Psychology” 2001, Vol. 93, issue 2, s. 299—308.

5. Indywidualne modele nauczycielskich biografii

5.1. Podstawy metodologiczne wyróżnienia pięciu modeli biografii

Człowiek ma własną historię życia, która w trakcie narracji zyskuje określoną strukturę, wspomnienia rewitalizują sens przeszłych doświadczeń, które opowiadający integruje, tworząc swoją biografię. Zdaniem Ulricha Becka, w nowoczesnym, zindywidualizowanym społeczeństwie jednostka musi nauczyć się pojmować samą siebie jako ośrodek działania, ponieważ w świecie, w którym rezygnujemy z deterministycznej koncepcji rozwoju, wydarzenia i stosunki społeczne nie „spadają” na człowieka z zewnątrz, lecz są konsekwencją podjętych przez jednostkę decyzji¹. Kompetencją życiowo istotną staje się zatem umiejętność autokreacji, zdolność, którą Anthony Giddens nazywa refleksyjnością: „podmiot refleksyjny wie, co czyni i dlaczego tak czyni”². Jeśli istotnie tak jest, biografię można by pojmować jako strategię realizacji celów życia, a wtedy kierowanie życiem można rozumieć jako rodzaj twórczości³. Może jednak zdarzyć się i tak, że jednostka wie, jak „poruszać” się na scenie społecznej, ale nie zawsze potrafi to wyrazić⁴, wówczas znacznie zyskuje werba-

¹ U. Beck: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa 2004, s. 203.

² A. Giddens: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*. Przeł. S. Amsterdamski. Warszawa 2003, s. 21.

³ H. Worach-Kardas: *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek M. Ziółkowska. Warszawa 1990, s. 123.

⁴ A. Giddens: *Stanowienie...*, s. 21.

lizacja własnej biografii. Efektem wnioskowania na temat przebiegu drogi życia respondenta może być jednostkowa teoria przypadku. W wypadku podjętej przeze mnie analizy, dotyczącej relacji pomiędzy biografią a drogą zawodową nauczycieli, narracje nauczycieli stały się podstawą do wyróżnienia jednostkowych teorii na temat wzorów powyższych relacji. Analiza zebranego materiału biograficznego ukazała, że istotnie pomiędzy sferą zawodową nauczycieli i ich indywidualnymi biografiami zachodzą relacje związane z wzajemnym przenikaniem i warunkowaniem się tych dwóch obszarów oraz że charakter tych relacji nie jest jednakowy u różnych respondentów. Rezultatem analizy tych powiązań jest ujawnienie charakterystycznych **wzorów relacji** pomiędzy pracą zawodową nauczyciela w fazie stabilizacji a jego indywidualną aktywnością i rozwojem.

Jak wspomniano, biografia jest indywidualizowana nie tylko dzięki czynnikom psychologicznym, ale również dzięki czynnikom kulturowym, np. zgodnie z teorią P.G. Heymansa, kultura europejska operuje czterema typami konstruowania scenariusza rozwoju, opisującymi świat, ludzki los i tożsamość człowieka⁵. W takiej perspektywie, kiedy wzory są zdefiniowane „na zewnątrz” jednostki, rozwój będzie oznaczał dokonanie wyboru jednego z określonych kulturowo szablonów — modyfikujących sposób odczytywania i realizowania własnej roli. Zdaniem Mieczysława Malewskiego, w świetle takiej teorii biografia człowieka nie jest efektem jego racjonalnych wyborów, lecz efektem transmitowania na jednostkę określonych wzorów kulturowych⁶. Biografie nauczycieli uczestniczących w moich badaniach ukazały, że istotnie określone wzory kulturowe mogą wpływać na biografię (zawodową i osobistą) nauczyciela, na przykład kreując określone archetypy roli (matki, żony, nauczyciela, wychowawcy), ale jednocześnie bardzo ważne okazały się czynniki osobowościowe, a wśród nich **własna aktywność** nauczycieli, która przyczynia się do różnicowania dróg zawodowych nauczycieli. Różnice w scenariuszach rozwoju zawodowego wynikają zatem nie tylko z odmiennych wpływów kulturowych, ale również ze „**indywidualizowanej**” **odpowiedzi nauczyciela** na zastane sytuacje społeczne.

Analizując wszelkie różnice w rozwoju zawodowym nauczycieli, można by stworzyć tyle wzorów dróg zawodowych (teorii jednostkowych), ilu respondentów. Można też pogrupować podobne (w pewnych aspektach) biografie nauczycieli, co uczyniłam, formułując **pięć wzorów biografii** nauczycieli warunkujących ich osobniczy i zawodowy rozwój. Powyższe

⁵ P.G. Heymans: *Lifespan Learning: Developmental Tasks and their Menagement*. In: *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*. Eds. A.C. Tuijnman, M. van der Kamp. Oxford 1992, s. 37—38.

⁶ M. Malewski: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław 1998, s. 106.

wzory można określić również jako wzory relacji między osobistym i zawodowym rozwojem. Dzielę je ze względu na dwie, ujawnione w biografiach, perspektywy kształtowania przez nauczycieli swojego indywidualnego rozwoju (a zatem różne drogi zawodowe).

Pierwszą perspektywą jest **ukierunkowanie rozwoju**, które wyraża się w podejmowaniu intencjonalnej aktywności, przerywaniu jej lub nawet rezygnacji z intencjonalnych działań autokreacyjnych. Wyróżniam tu trzy wzory relacji między indywidualnym rozwojem i drogą zawodową:

- doskonalenie (intencjonalnego rozwoju),
- odroczenie (czasowe zatrzymanie, przerywanie intencjonalnej aktywności),
- wycofanie (zaniechanie aktywności w jednym obszarze rozwoju lub w większej ilości obszarów rozwoju).

Drugą perspektywę, z której dokonałam oglądu zależności pomiędzy rozwojem osobniczym a aktywnością zawodową, jest **zakres rozwoju**, w którym opisałam dwa wzory relacji:

- harmonizowanie rozwoju (godzenie różnych sfer rozwoju),
- specjalizacja (wybór i rozwijanie jednej sfery).

W kontekście mojej klasyfikacji biografie nauczycieli w fazie stabilizacji nie stanowią określonego „typu”. W biografiach respondentów współwystępują wzory relacji wyróżnione ze względu na zakres i kierunek rozwoju. Ponadto skoro kryterium mojej klasyfikacji oparłam na zakresie i kierunku rozwoju, które są wartościami zmiennymi, to wzór relacji również pojmuję jako „rodzaj postawy” nauczyciela a nie jego „cechę”. Niżej przedstawiam wyniki analizy, które stały się podstawą wyróżnienia opisanych wzorów relacji. Rozdział bazuje na całościowym, indywidualnym opisie przypadków, co pozwala trafniej ukazać wzajemne relacje indywidualnego modelu rozwoju i drogi zawodowej badanych.

5.2. Indywidualne modele biografii — ukierunkowanie rozwoju

5.2.1. Doskonalenie drogi osobistej i zawodowej

Podstawą wyróżnienia wzoru biografii, którą określam jako **doskonalenie**, były te historie życia, w których przebiegu dostrzec można intencjonalną, permanentną aktywność respondenta, ukierunkowaną na udoskonalanie siebie i jakości swojego życia osobistego i zawodowego. Oczywi-

ście, w większym lub mniejszym stopniu każdy z respondentów doskonalił siebie i doskonali obecnie, jednak w części biografii ujawniła się wyraźna tendencja polegająca na świadomym zaangażowaniu się respondentów w rozwój zawodowy i/lub osobisty. Charlotta Bühler nazywa takie zaangażowanie w rozwój byciem-dla-czegoś, w odróżnieniu od aktywności, w której jednostka nie angażuje siebie w działania i jej wytwory noszą cechy zajmowania-się-czymś⁷, co można rozumieć jako rozwój „mimowolny”.

W pięciu nauczycielskich historiach rozwój indywidualny i droga zawodowa jawią się jako doskonalenie „dla czegoś”, wyznaczone przez sprecyzowane cele i oparte na środkach, które jednostka uznaje za właściwe dla osiągnięcia celu. W przypadku kilku z opisanych niżej biografii doskonalenie rozwoju jest wartością samą w sobie — również celem, a nie tylko środkiem umożliwiającym osiąganie celów zawodowych i osobistych. Wśród respondentów ukierunkowanych na doskonalenie są również dwie nauczycielki, których aktywność w dużym stopniu koncentrowała się na **potwierdzaniu** własnych kompetencji, co znalazło wyraz w intensywnym samodoskonaleniu.

Historie życia opisane niżej wskazują, że doskonalenie dotyczy nie tylko teraźniejszej aktywności nauczyciela, jest także charakterystyczne dla jego przeszłych działań, a sam charakter tego ukierunkowania świadczy o tym, że odnosi się również do przyszłej świadomej autokreacji. Charakterystycznym elementem powtarzającym się w poniższych historiach jest subiektywne odczucie bariery, którą nauczyciel musiał niegdyś pokonać na drodze własnego rozwoju, z którą zmagają się obecnie lub którą przewiduje. Hubert określił to słowami: „wykonuję ruch, który prostuje kierunek dryfowania”.

Podstawą do wyróżnienia opisanej relacji były przede wszystkim biografie: Anny (44), Aliny (46), Sylwii (47), Ireny (45), oraz Huberta (35). Poza biografiami, w których ukierunkowanie na doskonalenie jest wyraźne (np. uwidacznia się w konkretnych wypowiedziach respondentów), również w kilku innych przypadkach można zauważyć elementy takiego ustosunkowania do własnego rozwoju (np. Dorota, Monika, Marek, Weronika). Drogi zawodowe i indywidualny rozwój wymienionych pięciu nauczycieli ilustrują opisany trend.

„Ambitna niesamowicie — to po prostu tkwiło w mojej osobowości...”

Anna, 44 lata, dyrektor gimnazjum, urodziła się i wychowała na wsi. Zdaniem Anny, miejsce urodzenia miało ogromny wpływ na jej rozwój

⁷ Ch. Bühler: *Bieg życia ludzkiego*. Przetł. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa 1999, s. 109—115.

w dzieciństwie i dalszą drogę życiową. Rodzice zaangażowani w pracę na roli nie mogli córce poświęcać wiele czasu, dlatego też od dziecka była samodzielna — jak mówi — „od dziecka niesamowicie ambitna”. Nie oznacza to, że była zaniedbywana, bo sama przyznaje, że zarówno starsi: bracia, jak i rodzice obdarzali ją miłością, którą Anna „odpowiednio spożytkowała”:

Ja myślę, że wtedy byłam szczęśliwą osobą, dlatego że wychowana byłam w tych warunkach, w jakich byłam, dlatego że nie było mi dane wszystko odgórnie, ja do tego dochodziłam sama i bardziej to ceniłam. **Ja sama pracowałam nad tym, żeby się uczyć, żeby lekcje odrobić, ambitna niesamowicie i to po prostu tkwiło w mojej osobowości**, bo bracia nie byli tak ambitni, a byli zdolniejsi. **To od początku było gdzieś tam we mnie**. I ja sobie wtedy mówiłam: nie, ja nie będę ciężko pracować, no pracuję ciężko, ale umysłowo a nie fizycznie.

Respondentka przyznała, że ambicja oraz pragnienie pokierowania własnym życiem w taki sposób by było doskonalsze niż rodziców, były ważnymi czynnikami jej rozwoju osobistego i zawodowego. Jednocześnie od dziecka marzyła o tym, by być nauczycielką i relacjonuje, że była „nauczycielką po cichu”: w szkole i grupie rówieśniczej pełniła rolę lidera, przywódcy. Po szkole podstawowej wybrała liceum ogólnokształcące, z którego po roku, z polecenia ojca, przeniosła się do liceum pedagogicznego (połączonego ze studium wychowania przedszkolnego). Uznała wówczas, że chce pracować w mieście, a jednocześnie marzyła o studiach. Uwarunkowania społeczno-polityczne uniemożliwiały jej jednak rozpoczęcie studiów, przed ukończeniem drugiego roku pracy. W tym czasie poznała swojego obecnego męża i niedługo potem urodziła pierwszego syna. Macierzyństwo oraz opieka nad dziećmi nie spowodowały przerw w jej dążeniach samokształceniowych, paradoksalnie Anna tym bardziej intensywnie się doskonaliła:

Nie dałam za wygraną, jak się dziecko urodziło, to złożyłam papiery do Cieszyina i do Częstochowy. [...] nie zdałam pierwszych egzaminów, bo były trudne, mąż powiedział, że nie, bo dziecko, **a ponieważ jestem bardzo uparta, czasami mówię, że dobrze, że jestem, powiedziałam: „i tak pójdę na te studia”** i on nie wiedział, bo pracował w nocy, nie wiedział, że ja się w nocy uczę, po raz kolejny złożyłam dokumenty do Cieszyina i tym razem się dostałam i w tym czasie zostałam przyjęta do Cieszyina i do Częstochowy w dwóch miejscach. Wtedy się dowiedział.

Anna przyznała, że niejednokrotnie mąż nie akceptował jej planów zawodowych i samokształceniowych, co wynikało z faktu, że wówczas

Anna miała mniej czasu dla rodziny. Jednak tego typu konflikty nie zniechęcały jej, przeciwnie, utwierdzały w chęci pokonania własnych ograniczeń:

[...] kłócąc się naprawdę, **ja wtedy się stawiałam jeszcze bardziej, a jak się uczyłam, mówiłam: „i tak skończę”**. Zabierałam książki, jak już dzieci poszły spać, książki pod pachę, kuchnia **i szłam się uczyć tak jakby na przekór**.

W okresie wychowywania dzieci i urlopu macierzyńskiego respondentka kontynuowała studia. Do 37. roku życia urodziła dwoje dzieci, pracowała jako nauczycielka nauczania początkowego, skończyła magisterskie studia pedagogiczne i studia podyplomowe z informatyki. W 1998 roku awansowała, obejmując stanowisko dyrektora, wtedy podjęła kolejne studia podyplomowe. Doskonalenie dotyczyło nie tylko drogi zawodowej, ale objęło również sferę jej osobistego rozwoju — ukończyła kurs dotyczący technik szybkiego uczenia się, zachęciła do samokształcenia również swoich synów:

I tam bardzo dużo uczyłam dzieci, jak radzić sobie w życiu, **wpajałam dzieciom cudzym, ale i własnym, że nie ma rzeczy niemożliwych i ja z tego też skorzystałam**. [...] I myślę, że to miało na nich wpływ i dlatego są samodzielni, jeden jest bardziej ambitny, drugi mniej, no, ale wiadomo, **ja jestem ambitna, mąż zdolny, ale mniej ambitny, a dzieci tak pośrodku**.

Anna twierdzi, że wiedza pedagogiczna pozwalała jej lepiej wychowywać własne dzieci, a jednocześnie dzięki obserwowaniu rozwoju własnych dzieci mogła skuteczniej pracować. Jej hierarchia wartości zmieniła się, przyznaje, że niegdyś dom był dla niej najważniejszy, obecnie jednak bardziej angażuje się w pracę zawodową. Respondentka przyznała, że ta sytuacja ją niepokoi, ponieważ nie chce, aby praca przysłańiała jej życie rodzinne:

Mam wyrzuty sumienia, że za mało czasu poświęcam dzieciom, rodzinie, synowie mają 17, 19 lat i może im brakowało tej mamy, chociaż, czy ja wiem, są dobrymi dziećmi.

Relacje Anny z mężem także ewoluowały, pogłębiły się i wzmocniły. Mąż wspierał Annę w decyzji o objęciu funkcji dyrektora, dopingował ją i zachęcał, przejął na siebie również część jej domowych obowiązków. Zatem i on zmienił swój stosunek wobec potrzeb Anny — kiedy we wczesnej dorosłości respondentka musiała przeciwstawić swoją potrzebę kształcenia sprzeciwom męża, w obecnej fazie życia mąż wspiera jej karierę.

Ukierunkowanie na doskonalenie, próbuje respondentka zaszczerpić w swoich podwładnych, ponieważ, jak mówi, nieustannie namawia podlegających jej nauczycieli do ciągłego kształcenia.

Biografia Anny ukazuje drogę zawodową, kreowaną w dużym stopniu przez samą nauczycielkę. Jeśli na drodze jej rozwoju pojawiały się bariery, Anna tym bardziej mobilizowała się do działania — jak podkreśla — dzięki własnemu uporowi i ambicji. Aktywność rozwojowa koncentrowała się głównie na pracy zawodowej, co w pewnym stopniu mogło, zdaniem Anny, mieć negatywny wpływ na rodzinę. Doskonalenie jawi się w tej biografii zarówno jako cel sam w sobie, jak i środek do celu, którym jest wypracowanie satysfakcjonującej pozycji zawodowej. Porównanie realnego obrazu Anny z portretem idealnego nauczyciela wskazuje zgodność w zakresie 87%, co wskazuje, że respondentka jest w bardzo dużym stopniu usatysfakcjonowana własnymi kompetencjami. Poza cechami związanymi z rolą nauczyciela Anna wybierała również te cechy idealnego nauczyciela i własne, które są związane z funkcją dyrektora, np. przedsiębiorczy, zaradny, zorganizowany.

„Czasami się zastanawiam, kim jeszcze będę...”

Opowieść życia **Sylwii**, 47-letniej wychowawczyni w świetlicy szkolnej to historia, w której samorozwój i doskonalenie własnej osoby są bardzo istotnymi motywami organizującymi całą biografię. Podobnie, jak w przypadku Anny, charakterystycznym rysem tej biografii jest „**praca nad sobą**” oraz „**przełamywanie barier**” — obiektywnie istniejących, lub odczuwanych subiektywnie. Zdaniem Sylwii, jej planowe doskonalenie siebie rozpoczęło się już w szkole podstawowej, kiedy znalazła się w środowisku lepiej sytuowanych dzieci:

Wtedy zaczęło się poczucie, oni byli lepiej ubrani, mieli lepsze kanapki, **miałam obniżone poczucie własnej wartości**. [...] w tej szkole podstawowej I—III **byłam bardzo nieszczęśliwa, wyizolowana** [...], ale wtedy trafiłam na *Anię z Zielonego Wzgórza*, która **pokazała mi, ile człowiek może sam osiągnąć, jeśli chce**, myślę, że to jest najbardziej przystępny podręcznik psychologii dla dzieci. **No i ja wtedy sobie postanowiłam, że sobie popracuję nad sobą**, [...] wypracowałam sobie, że im bardziej się bałam, tym szybciej się odzywałam, to się stało moją drugą naturą [...] **to już był ten etap takiej intensywnej pracy nad sobą**.

Dopóki mieszkała w rodzinnym domu, jej decyzje dotyczące kształcenia i pracy zawodowej były w dużym stopniu zależne od wyborów jej rodziców. Między innymi dlatego po ukończeniu szkoły średniej nie mogła

podjąć studiów dziennych, ponieważ rodzice oczekiwali, że rozpocznie pracę. W tym czasie ujawniła się już jej pasja pedagogiczna: jako nastolatka zaczęła prowadzić zajęcia pozaszkolne dla dzieci, ukończyła kurs instruktora zajęć teatralno-recytatorskich. Pracowała w miejscowym domu kultury i Komitecie Alkoholowym, następnie została inspektorem wojewódzkim w Wydziale Kultury i Sztuki. Jednak praca ta nie przynosiła jej satysfakcji, dlatego kiedy pojawiła się propozycja poprowadzenia własnego ośrodka teatralnego, zmieniła pracę. Rozpoczęła także zaoczne studia pedagogiczne, wkrótce je przerwała ze względu na zaangażowanie się w działalność w ośrodku teatralnym. Opisane zdarzenia Sylwia ocenia przez pryzmat ich wartości rozwojowej:

To był cudowny okres, jeśli chodzi o mój rozwój, poznawałam mnóstwo mądrych ludzi, od których mogłam się uczyć. [...] Wtedy rzuciłam w połowie roku akademickiego studia, ale **uznałam, że ta praca rozwija mnie bardziej** niż te zaoczne studia, a taka okazja nigdy się więcej nie zdarzy i nigdy więcej się nie zdarzyła.

Po tym okresie Sylwia weszła w etap związany z zakładaniem rodziny i wychowaniem dzieci. Przyjechała wraz z mężem na Śląsk, wkrótce urodziło się pierwsze, potem drugie dziecko, dlatego Sylwia na ponad pięć lat przerwała pracę zawodową. Sama jednak ocenia, że „nigdy nie była tak dobrym nauczycielem jak w okresie urlopu macierzyńskiego”. Zaangażowała się w wychowanie własnych dzieci, a obecnie ocenia, że przynosiło jej to wówczas satysfakcję, a dzisiaj „zbiera tego dobre owoce”. Okres wczesnego macierzyństwa ugruntował również jej decyzję o pracy w szkole. Dlatego po przerwie wychowawczej, w wieku 31 lat, podjęła pracę — najpierw w szkole średniej, a obecnie od kilku lat w świetlicy szkoły podstawowej:

Wtedy dostrzegłam w sobie taką duszę wychowawcy, uświadomiłam sobie, że teatr to tylko metoda, w której się dobrze czuję, że **dla mnie nie premiera jest ważna, ale to, co się wydarza po drodze, czyli mnóstwo sytuacji wychowawczych.**

W czasie ostatnich 15 lat Sylwia wzbogacała swoje kwalifikacje zawodowe i powiązane z zawodem, między innymi ukończyła pedagogiczne studium kulturalno-oświatowe, napisała pracę poświęconą wykorzystaniu metodyki teatralnej w szkole, zainicjowała międzyszkolny konkurs recytatorski dla dzieci, pracowała w Telefonie Zaufania, została kuratorem sądowym, a w czasie badań była w trakcie finalizowania magisterskich studiów pedagogicznych. Jednocześnie od wejścia w wiek średni,

mają w jej życiu miejsce liczne znaczące wydarzenia życiowe: rozpad małżeństwa Sylwii, pobyt córki w szpitalu, finalizowanie procedury awansu zawodowego. Nie dziwi zatem, że Sylwia mówi o zmęczeniu fizycznym, które jest efektem nagromadzenia się wielu sytuacji stresowych. Mimo to nauczycielka nie wyraża zniechęcenia, lecz dostrzega dalsze wyzwania rozwojowe:

Mam mnóstwo pomysłów na pracę, **widzę całe przestrzenie, gdzie można by mnóstwo zrobić, chociaż wiem, że mój organizm teraz się buntuje, domaga się odpoczynku [...].** Ale przetrwałam, czyli: co nas nie zabija, to nas wzmacnia.

Jej postawa współgra z filozofią pracy, opartą na przekonaniu, że „nie ma sytuacji niewychowawczych” oraz że „każdy, kto naprawdę chce się nauczyć, dokona tego”:

Ja studiuję piąty rok i spotykam lepiej lub gorzej przygotowanych nauczycieli i **jak się chcę czegoś nauczyć, to się nauczę. Może w życiu jest tak jak w wychowaniu — to sytuacje wychowują.** Jest sytuacja i trzeba ją wykorzystać maksymalnie dobrze. Natomiast człowiek, który nie chce się rozwijać, zarówno dziecko, jak i dorosły, nie nauczy się.

Postawa ukierunkowana na doskonalenie jest szczególnie wyraźna w tych wypowiedziach Sylwii, które odnoszą się do jej samooceny i planów na przyszłość. Nadszedł etap, kiedy powinna uporządkować własne życie po to, żeby móc otworzyć się na nowe doświadczenia. Jest usatysfakcjonowana własnymi kompetencjami osobowościowymi i zawodowymi, a także własną kobiecością, dostrzega w sobie różne sprzeczności i akceptuje je:

Jestem i szalona, i poważna, i wiedząca, i nic niewiedząca. **Ale myślę, że lubię siebie i coraz bardziej siebie akceptuję** i to jest ważne, żeby pozwolić sobie, że jestem ułomna, nie robię z tego chorągwi. A przy tym wszystkim **ja jestem w wieku przełomowym i kiedy obserwuję siebie, to również pod względem biologicznym. To jest przedziwne — mnie to nie straszy, wręcz odwrotnie, mam takie poczucie spełnienia,** jestem matką, nie muszę już rodzić [...]. **Ja teraz mam takie wrażenie, że na wszystko mam czas, wszystkiego mogę dotknąć, dlatego że już za niczym nie muszę gonić,** mój zegar biologiczny bije swoim rytmem, ale już mi nic nie zagraża. Tak jak wcześniej myślałam, że nie zawsze będę młoda i piękna, tak teraz myślę, że niekoniecznie muszę być rześką staruszką, ale nie muszę być zmierzła. **Czasami się zastanawiam, kim jeszcze będę. Przyszedł czas, żebym ja sama się nad sobą zastanowiła, czy ja chcę**

mieszkać w mieście czy na wsi, czy ja jestem towarzyska czy samotnicza. **Wszystko stoi otworem przede mną, wszystko. Zawsze miałam to poczucie, ale nigdy do tego stopnia, co teraz.**

Autoportret Sylwii uzupełnia jej samoocena dokonana za pomocą kwestionariusza przymiotników. Zgodność obrazu idealnego i realnego Sylwii wynosi 84%, a więc obydwa obrazy są bliskie. Sylwia jest respondentką, która wybrała największą liczbę przymiotników na określenie samej siebie (123), ponadto jako jedyna wybierała takie cechy idealnego nauczyciela jak: szukający przygód, typ artysty, buntowniczy, ale również: logiczny, praktyczny, ostrożny. Cechy te wybrała również jako własne.

Droga zawodowa Sylwii nie była tak jak Anny od początku ukierunkowana na zawód nauczyciela. Jednak respondentka uważa, że uświadomiła sobie w pewnym momencie, że inne zainteresowania zawodowe (teatr) były sposobem realizowania pasji, którą jest wychowywanie. Jej wypowiedzi wskazują na nieco inne interpretowanie drogi rozwoju niż u Anny. Podczas gdy Anna pokonywała trudności, które przeszkadzały jej w osiągnięciu celów, Sylwia próbuje odnajdować w barierach rozwojowych swoisty sens i wartość rozwojową. Dla Anny rozwój (zawodowy i osobisty) jest zarówno celem samym w sobie, jak i środkiem do celu (np. osiągnięcie satysfakcjonującego statusu zawodowego i życiowego). Sylwia poszukuje w wydarzeniach inspiracji do samodoskonalenia, a jej wypowiedzi sugerują, że rozwój jest dla niej przede wszystkim samym celem.

„Koniec, już teraz będę walczyć...”

Odmianą ukierunkowania na doskonalenie są takie biografie, jak historia Aliny (46 lat), której droga zawodowa rysuje się jako obszar **potwierdzania, sprawdzania się**. Alina rekonstruowała w swej biografii takie sytuacje, gdzie samodoskonalenie miało służyć przede wszystkim potwierdzeniu własnych kompetencji, umiejętności czy nawet własnej wartości. Jej relacja biograficzna nacechowana jest licznymi próbami zmierzającymi do zrozumienia i wytłumaczenia siebie oraz własnych działań. Respondentka osadziła własną biografię zawodową i osobistą w kontekście łączących ją z matką więzi, które Alina ocenia jako „toksyczne”. Respondentka wielokrotnie podkreślała zawyżone wymagania matki oraz nadopiekuńczość. Postawy te zaważyły na działaniach Aliny.

Nauczycielka opowiada, że jako dziecko, a potem nastolatka odczuwała jednocześnie: chęć potwierdzania swoich umiejętności i brak wiary we własne zdolności. Dodatkowym czynnikiem nakładającym się na tę

i tak skomplikowaną sytuację rozwojową była choroba Aliny, która często wykluczała ją z typowej dziecięcej i młodzieńczej aktywności. Również z tego względu Alina nie wybrała wymarzonego zawodu farmaceuty, ale zdecydowała się na zawód nauczyciela:

Ja w okresie pokwitania zaczęłam bardzo chorować. Bo ja jestem dzieckiem konfliktu serologicznego. I wtedy właśnie wszystkie choroby spadły na mnie jak grom z jasnego nieba. No a później to wiadomo. Te zaległości, potem zaczęło mnie to przerastać, ja się strasznie denerwowałam, ja się bałam. [...] **Tak, że ja generalnie bardzo się przejmowałam tym, co kto pomyśli. I powiem, że zostało mi to do teraz.** Teraz, kiedy studiowałam, zawsze chciałam jak najlepiej wypaść. [...] **Bo wiedziałam, że znów coś będzie nie tak, że znów zawiodę i potwierdzi się to, co moja mama w dzieciństwie wyłuskiwała.** A jeszcze najgorszą rzeczą były moje rysunki: przychodziłam do mamy: „Mamusiś zobacz”, a ona: „No, jak na ciebie to dobrze”. I to: „Jak na ciebie to dobrze”, ja nie wiedziałam, co to znaczy „jak na ciebie to dobrze”, ale wiedziałam, że to nie jest „to”. Że to w gruncie rzeczy wcale nie jest dobrze. I właśnie te rysunki mnie już całkiem..., to było najgorsze. **I to pamiętam, to za mną chodzi...**

Powyższy fragment ukazuje skomplikowaną relację respondentki z matką, którą Alina także obecnie, jako dojrzała kobieta, ocenia jako osobę znaczącą dla własnego rozwoju (również zawodowego). Po liceum Alina ukończyła studium nauczycielskie i podjęła pracę w szkole podstawowej jako nauczycielka nauczania początkowego. Opisując swój rozwój w pierwszych latach pracy, zauważa, że wówczas w pracy „przełamała się”. Rozwinęła wtedy nie tylko swój warsztat zawodowy, wprowadzając własne metody pracy z dziećmi, ale również rozpoczęła działalność w związkach zawodowych i założyła w miejscu pracy nauczycielską Solidarność:

Ja przyszłam i chciałam sobie swoje lekcje, swoje konspekty popisać, miałam tyle pomysłów, to zaraz mnie tak ładnie usadzono. **Ale się potem zaczęłam buntować. To moje dzieciństwo i wczesna młodość [...] spowodowały, że jakby sobie powiedziałam: „dosyć tego, już nigdy nie pozwolę się skrzywdzić. Koniec, już teraz będę walczyć”.** No i potem już byłam taka waleczna. Zresztą do dzisiaj jestem waleczna. Dlatego ja w naszej szkole utworzyłam w 84 roku Solidarność Nauczycielską. **Potem już byłam takim bojownikiem.** [...] Ja byłam taką osobą z inicjatywą. Ja pismo napisałam, podpisy wszystkich nauczycieli, do prezydenta, do tego, do tego — **przełamywałam tę barierę, którą miałam dawniej.**

Alina uzasadnia swoje zaangażowanie w działania społeczne pokonywaniem barier z dzieciństwa. Ten schemat ukazuje, również opisując

motywy podjęcia kształcenia, które jest szansą, aby „w czymś być do-brym”. Jednak we własnej ocenie Alina posiada mniej niż połowę cech idealnego nauczyciela. Spośród cech właściwych dla idealnego nauczyciela Alina wybrała 1/3 cech jako typowych dla niej.

Opisana historia wskazuje, że geneza ukierunkowania na doskonalenie siebie może być bardzo różna, a także różne mogą być obecne przejawy i sfery tego doskonalenia. Na ogół starsi respondenci, oceniając swój dotychczasowy rozwój, potrafili bardziej precyzyjnie wyznaczyć cele dalszego działania. Młodszy podkreślali chęć doskonalenia się, nie formułując jednak konkretnych planów rozwojowych. Fakt, że młodszy respondenci artykułują chęć rozwoju, ale nie potrafią określić celu tego rozwoju, zaś starsi określają cele i konsekwentnie je realizują, można wytłumaczyć większym doświadczeniem zawodowym tych drugich. Inna przyczyna może tkwić w opisanym już trendzie rozwojowym fazy stabilizacji, który przejawia się w większej samoświadomości jednostki, indywidualności i zmierzaniu ku realizacji *opus magnum*. Jednocześnie biografie Anny, Sylwii i Aliny wskazują, że ukierunkowanie na doskonalenie nie musi być związane z wiekiem — drogi zawodowe i indywidualne tych nauczycielek były doskonalone w rozwoju.

5.2.2. Odroczenie — przerwa i ocena dotychczasowej drogi

Podstawą wyłonienia kolejnego wzoru były te biografie, w których obecna faza życia respondentów jawi się jako „czas namysłu”, „zatrzymanie”, „stagnacja”. **Odroczenie** nie oznacza więc zahamowania rozwoju, ale postawę namysłu i refleksję nad przeszłym i obecnym rozwojem. Ilustrują to słowa Weroniki:

Takich konkretnych planów jeszcze nie mam. Jestem na tyle młodym nauczycielem, że jeszcze dużo przede mną. Nie wiem jeszcze.

Oczywiście, także inni respondenci ujawniali chęć bilansowania własnego życia, jednak cytowani niżej Marzena, Ewa, Tomasz, Weronika i Hubert, oceniając swoją obecną sytuację zawodową i życiową, wskazują na „zatrzymanie” w kreowaniu dalszych planów rozwojowych. Stan ten nie jest przez nich odczytywany jednakowo. Dla Marzeny (39) i Ewy (48) jest to stan satysfakcjonujący, opisywany w kategoriach: „spokoju”, „wytchnienia”, „namysłu”, dla Tomasza (38) jest to „bezruch” i „stagnacja”, które budzą jego niepokój. Hubert (35) deklaruje chęć rozwoju, ale przyznaje, że jest „sparaliżowany”, Weronika (36) nie podjęła jeszcze decyzji co do dalszego rozwoju. Przyglądając się bliżej portretom biograficznym

respondentów, można znaleźć przyczyny i skutki rozwojowe takich interpretacji.

„Żeby wszystko było poukładane, żeby zaległości były uregulowane...”

Marzena, 39 lat, biologiczka, dyrektor gimnazjum i liceum jest przykładem nauczycielki, która rozpoczęła obecną pracę zawodową po okresie próby w innym zawodzie. Jednak obecnie ocenia, że przypadek przyczynił się do ujawnienia jej rzeczywistych predyspozycji. Od dziecka jej cechy charakteru, potencjał, który zauważali w niej nauczyciele, wskazywał, że powinna zostać nauczycielem:

Zawsze od I klasy byłam albo przewodniczącą klasy, albo szkołą, albo instruktorem harcerskim i gdzieś tam przewijałam się przez ruch oazowy. **Zawsze polegało to na tym, że byłam odpowiedzialna za innych.** Organizowałam kolonie, wyjazdy, obozy. [...] **do tej roli byłam przygotowywana od dobrych kilkunastu lat, to się powoli układało, tylko ja o tym po prostu nie do końca wiedziałam.** Tak więc przypadkowo trafiłam do tej szkoły, w tych Zakładach Chemicznych sobie uświadomiłam, że ja się jednak nadaję do szkoły.

Po szkole średniej zdecydowała się na studia medyczne, tę decyzję popierali również jej rodzice. Dwukrotnie próbowała dostać się na medycynę, kiedy to się jednak nie udało, rozpoczęła studia biologiczne. Przyznała, że dwie nieudane próby dostania się na medycynę spowodowały, że później studia stały się dla niej priorytetem. Kiedy na trzecim roku studiów wyszła za mąż, to również życie rodzinne było podporządkowane jej nauce, obecnie przyznaje, że wówczas ukształtowana hierarchia wartości została zachowana do teraz, chociaż byłaby skłonna ją zmienić w razie potrzeby:

Praca jest dla mnie bardzo ważna, my obydwójce z mężem dużo pracujemy. Gdybym wiedziała na przykład, że on na mnie czeka, a ja pracuję do siedemnastej, dwiętnastej, to miałabym wyrzuty sumienia. I chyba bym tak nie robiła. A tak ja pracuję, on pracuje, dzieci nie mamy, nie z jakiegoś założenia, tylko po prostu tak wyszło. Chyba sobie nawzajem nie zarzucamy, że tak długo pracujemy.

Po ukończeniu studiów Marzena podjęła pracę w Zakładach Chemicznych w Ch., jednak po upływie kilku miesięcy, gdy praca jej nie satysfakcjonowała, zdecydowała się na jej zmianę. Rozpoczęła wtedy jednocześnie pracę w liceum i szkole podstawowej w charakterze nauczyciela bio-

logii, a po siedmiu latach pracy, mając 34 lata, została dyrektorem liceum. Po roku powołała niepubliczne gimnazjum, które później zostało przekształcone w szkołę publiczną. Marzena ocenia, że te dwa wydarzenia: objęcie stanowiska dyrektora oraz powołanie gimnazjum, są jej największymi sukcesami. Zwraca jednak uwagę, że sukcesy zostały okupione intensywną pracą, która wymagała i nadal wymaga bardzo wiele czasu:

*Ja sobie myślałam, że pierwszy, drugi rok rozpędzę tę maszynę i potem pójdzie to swoim trybem. Ale to nie da się. Bo rok nierówny następemu rokowi. **Z jednej strony to jest dobre, bo nie wpadamy w rutynę, ale z drugiej strony nie ma w tym nic ze stabilizacji, wiecznie są jakieś problemy, jakieś zaległości.***

Dodatkowo podkreśla, że nie mając dzieci, może poświęcać się pracy, jednak zastanawia się, czy jej życie nie byłoby pełniejsze, gdyby była matką. Zapytana o plany zawodowe na przyszłość przyznaje, że osiągnęła etap życia, w którym „chce wszystko poukładać i uregulować”:

Moim największym marzeniem jest mieć święty spokój, żeby wszystko było poukładane, żeby zaległości były uregulowane. I żeby pójść na lekcję biologii i móc z dziećmi na przykład oglądać tkankę.

Oceniając swoje cechy, w odniesieniu do idealnego obrazu nauczyciela uzyskała zgodność cech na poziomie 40%. Cechy, które wymieniła jako właściwe dla idealnego nauczyciela, a których — jej zdaniem — sama nie ma, to między innymi: sumienny, roztropny, niezawodny, zdecydowany, pracowity, wynalazczy, wytrwały, pełen planów, godny zaufania, zaradny, opanowany, zadowolony, mądry. Mimo tych różnic pomiędzy idealnym obrazem nauczyciela a własnym realnym obrazem Marzena podkreśla, że podjęcie pracy nauczyciela było dobrym wyborem:

*Nie wiem, czy moja ścieżka jeszcze raz by się tak potoczyła, ale wiem, że bym ten zawód wybrała. **I nie wyobrażam sobie nie wykonywać tego zawodu [...]. Ale zdecydowanie w 98% stwierdzam, że gdybym miała podjąć decyzję, stwierdzam, że zostałabym nauczycielem.***

Z tych słów wynika, że obecny brak planów zawodowych respondentki nie oznacza zniechęcenia pracą, raczej wyrażoną wyżej potrzebę „poukładania” życia, w którym w ostatnich latach zaszło wiele znaczących zmian.

„Jestem jednak nauczycielem a nie dyrektorem...”

O podobnej chęci „porządkowania” życia świadczą wypowiedzi Ewy, 48-letniej nauczycielki języka polskiego, dyrektorki szkoły podstawowej,

która odczytuje swoją obecną sytuację jako satysfakcjonującą, ale wymagającą nowego spojrzenia. Ewa przyznaje, że jej wybór drogi zawodowej był właściwy i że obecnie, mając 48 lat, jest spełniona zawodowo, a także jest szczęśliwą matką i żoną. Jednak odczuwa swoją obecną sytuację zawodową jako „bycie na rozdrożu”. Wynika to, jej zdaniem, z faktu, że już po raz drugi pełni funkcję dyrektorki szkoły, podczas gdy jej pasją jest nauczanie, a nie zarządzanie:

Tak sobie myślałam, że chciałabym te ostatnie lata uczyć. Jednak to pozostaje w człowieku, jestem jednak nauczycielem a nie dyrektorem.

Dostrzega również potrzebę przewartościowania dotychczasowej hierarchii. Podczas gdy w ciągu dotychczasowej drogi zawodowej, życie rodzinne było podporządkowane pracy, obecnie chciałaby znaleźć czas na „konsumowanie dobrych chwil”. Stąd pytana o dalsze plany rozwoju zawodowego i osobistego mówi:

Nie czuję się zmęczona, szkoła zawsze mnie pasjonowała, ale może już czas, żeby inaczej spojrzeć. Pełna satysfakcja, pełne zadowolenie, z mężem to jakby takie odrodzenie tych wszystkich uczuć, czujemy się sobie potrzebni. **Ale nie mamy czasu na konsumowanie tych dobrych chwil, dlatego może czas...**

Zatem i w biografii Ewy odroczenie nie oznacza rezygnacji z rozwoju zawodowego, ale potrzebę refleksji i namysłu, która wiąże się z „zawieszeniem” intensywnych działań autokreacyjnych.

Kolejna biografia również wskazuje na wstrzymanie intencjonalnej autokreacji, co jednak nie wynika z potrzeby bilansowania dotychczasowych osiągnięć, lecz z niezdolności do produktywnych działań. Najmłodszy w grupie badanych Hubert podkreślał, że brak rodziny (żony i dzieci) umożliwia mu skoncentrowanie się na doskonaleniu zawodowym, jednak nie wie, jak i jakie osiągać cele.

„Mam taką skłonność do hamletyzowania...”

Hubert (35 lat) wielokrotnie podkreśla, że intensywnie pracował i pracuje nad sobą, głównie po to, aby zwalczyć kompleksy związane z nieśmiałością i wycofywaniem się z kontaktów interpersonalnych. Respondent przyznaje, że początkowy etap pracy był dla niego okresem trudnym i stresującym, relacje z uczniami opisuje, używając metafory walki — nauczanie to pojedynek, a uczniowie to przeciwnicy:

Ja zdawałem sobie sprawę, jako nauczyciel, że w momencie wejścia do klasy zaczyna się pewien pojedynek [...] jakim się pokażesz, to albo będziesz zbierał

owoce tego pozytywne, albo negatywne. **I tu była próba sił na początku. [...] konfrontacja na dłuższą metę prowadzi do wypalenia, a oni i tak są na pozycji wygranej, bo ich jest wielu, a ja jeden.**

W relacji biograficznej Huberta często pojawiają się metafory wskazujące na potrzebę doskonalenia i zrozumienia samego siebie. Mimo chęci respondent często nie podejmuje działania:

Ja mam taką skłonność do takiego hamletyzowania, a może tak, a może nie, żeby tak stać na rozdrożu i ani w lewo ani w prawo, że to często paraliżuje moje działanie, ja za wiele czasu, energii poświęcam na rozważania czysto teoretyczne, zamiast coś zrobić po prostu.

„Hamletyzowaniu”, które paraliżuje rozwój Huberta, towarzyszy również poddanie się biegowi zdarzeń, chociaż respondent przyznaje, że w krytycznych momentach koryguje bieg swojego życia. Ponadto wraz z dojrzwaniem dostrzega we własnym rozwoju sens i harmonię, których wcześniej nie potrafił odnaleźć:

Gdzieś ten fatalizm we mnie tkwi, co powoduje, że pozwalam się nieść falom. Oczywiście są momenty, kiedy wykonuję jakiś ruch, który prostuje ten kierunek dryfowania. [...] To tak ze mną teraz jest jak z tym jazzem, którego nienawidziłem w szkole średniej, a potem dostrzegłem, że tam gdzie widziałem dysharmonię, to jednak jest jakaś harmonia. Jednak człowiek się rozwija, dojrzewa, uczy.

Ocena Huberta dotycząca idealnego i realnego obrazu siebie znacznie odbiega od innych autoportretów, w jego przypadku zgodność wynosi 25%, ponadto, określając swój realny portret, wybierał więcej cech negatywnych niż inni nauczyciele. Być może jest to odbiciem wielokrotnie werbalizowanej przez respondenta zaniżonej samooceny. Biografia Huberta ukazuje nieco inny wymiar odroczenia niż wcześniej opisane historie Marzeny i Ewy — on nie osiągnął jeszcze sukcesu zawodowego, nie dokonuje jeszcze bilansu, jednak nie podjął jeszcze działania. Relacja Huberta ukazuje częściowe poddanie się rozwojowi, podczas gdy Marzena i Ewa pragną własny plan rozwoju przemyśleć i poukładać.

Pewną odmianą odroczenia jest stagnacja, którą zasygnalizował inny z respondentów — Tomasz. Wiek średni jawi się w jego narracji jako czas „braku mobilizacji”, co nauczyciel odczytuje jako zjawisko negatywne:

To jest na pewno stabilizacja, ale ja to nazywam bardziej radykalnie — stagnacja, bo teraz nie mam jakichś problemów, [...] a mnie akurat takie

braki mobilizowały do działań, w tej chwili, kiedy potrzeby zostały zaspokojone, ten element mobilizacji się stracił i nastąpiła stagnacja. [...] Mam różne pomysły, ale nic na razie mnie tak nie wciągnęło, żeby mnie poruszyć z fotela, przed telewizora.

Głos Tomasza dowodzi, że faza stabilizacji może być interpretowana nie jako okres spełnienia, lecz jako czas stagnacji. Podobną tezę postawił N. Nicholson, twórca koncepcji rozwoju zawodowego, w myśl której jednostka przechodzi w pracy zawodowej przez stadia: przygotowania (okres przed rozpoczęciem pracy zawodowej), spotkania (pierwsze dni i tygodnie w pracy), dopasowania (znajdowanie własnych dróg realizacji zadań zawodowych) oraz stabilizacji (stagnacja, nuda spowodowana przyzwyczajeniem do pracy)⁸. W koncepcji Nicholsona faza stabilizacji zawodowej wiąże się ze stagnacją, tak jak interpretuje ją Tomasz.

To, czego oczekują Ewa i Marzena — spokój i uporządkowanie drogi rozwoju, Hubert postrzega jako stan zawieszenia przed podjęciem decyzji, z kolei Tomasz ocenia jako niepożądany „brak mobilizacji”. Różnice te mogą wynikać z innych potrzeb rozwojowych (wiek, pełnione role), a także innych obowiązków zawodowych: dyrektora (Marzena i Ewa) i nauczycieli przedmiotowych (Hubert i Tomasz), które w przypadku dyrektora mogą wiązać się z większym stresem zawodowym a zatem pragnieniem odpoczynku i relaksu.

5.2.3. Wycofanie z aktywnego kreowania rozwoju

Trzecim wzorem powiązań między indywidualnym modelem rozwoju a drogą zawodową, wyróżnionym ze względu na kierunek rozwoju, jest **wycofanie**. Ten wzór ujawnia się w rezygnacji z aktywnego kreowania własnego rozwoju (w ogóle lub w pewnej sferze). Model ten może być reakcją na określone bariery rozwoju, niepowodzenia, brak satysfakcji, które wywołują zniechęcenie, wycofanie lub zaniechanie świadomych działań autokreacyjnych. Można się zastanowić, czy opisany dalej model specjalizacji w jednej ze sfer rozwoju nie jest częściowo tożsamy z wycofaniem się z innych obszarów. Kryteria, które ostatecznie zdecydowały o wyróżnieniu przeze mnie wzoru wycofania, to: rezygnacja z określania dalszych planów zawodowych, niechęć respondentów do angażowania się w pracę zawodową, zwątpienie w sens rozwoju (w ogóle, lub w którymś z obszarów).

⁸ J. Arnold, C.L. Cooper, I.T. Robertson: *Work Psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. London 1998, s. 399.

Takie ustosunkowanie do rozwoju widoczne jest w biografiach Katarzyny (54) i Bogdana (44). Mężczyzna rezygnuje z rozwoju w sferze zawodowej, zaś Katarzyna jest przykładem na wycofanie z aktywnego kreowania rozwoju zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej.

„Pantofelki zdarłam, wytańczyłam się, teraz siedzę z boku...”

Historia Katarzyny została częściowo opisana, warto jednak przypomnieć, że respondentka ta, wchodząc w fazę stabilizacji, doświadczyła kryzysu osobistego (rozwód), który zmienił ocenę tej fazy życia. Respondentka samotnie wychowująca dorosłego syna, opiekująca się starym ojcem, przyznaje, że przyszłość budzi w niej obawy związane z samotnością. Sytuację zawodową również odczytuje w kategoriach znużenia, zmęczenia, porażki, co wiąże z wykonywaniem innych obowiązków zawodowych niż te, z którymi się identyfikowała. Jej relacja jest pełna sprzeczności i metafor, które opisują jej dotychczasowe i obecne życie:

Ja już swój walc zatańczyłam, ja już byłam na swoim balu, pantofelki zdarłam, wytańczyłam się, teraz siedzę z boku, czasem czekam na tych, którzy wracają z balu. [...] Jako człowiek, tak — jestem zadowolona z siebie i lubię się. [...] Jestem brzydka, nie lubię na siebie patrzeć, moje usta są brzydkie..., tak, że fizycznie niekoniecznie, ale uważam, że jestem bogata wewnętrznie, **jestem lubiana i lubię siebie. Nie dbam o takie rzeczy, jestem czysta, ale nie umiem się upiększać. Nie umiem.**

Relacja Katarzyny ukazuje niezadowolenie z własnej kobiecości, z własnej drogi zawodowej, a inne wypowiedzi sugerują, że badana nie jest również usatysfakcjonowana obecnym życiem osobistym. Swoją wartość Katarzyna odnajduje w tym, jaką jest osobą, mówi, że „lubi siebie jako człowieka”, ale jednocześnie usprawiedliwia działania innych ludzi, którzy ją zranili. Kreowane przez nią wizje przyszłości ukazują potrzebę odpoczynku, zrelaksowania się, chce znaleźć czas na „poczytanie, wypicie herbaty, spacer”. Historia Katarzyny ukazuje nauczycielkę, która jest zmęczona i nieusatysfakcjonowana dotychczasowym rozwojem (zawodowym i osobistym), nie angażuje się więc w nowe działania.

„Staję się pod pewnymi względami w pracy minimalistą...”

Bogdan również wycofuje się z kreowania rozwoju, ale inaczej niż Katarzyna — jego droga zawodowa nie była pozbawiona sukcesów. Obecna atmosfera w pracy, a dokładnie działania dyrekcji, która dwukrotnie zablokowała jego awans zawodowy i krytycznie oceniła pozaszkolną działalność Bogdana, spowodowały **świadomą decyzję o zaprzestaniu**

doskonalenia drogi zawodowej. Respondent podkreśla, że wcześniej angażował się w rozwój zawodowy, jednak bariery w awansie zawodowym spowodowały u niego przewartościowanie ważności sfery zawodowej i osobistej:

Jak zobaczyłem, jak praca potrafi człowiekowi odpłacić za pewne zaangażowanie, to staram się te rzeczy przewartościować i teraz zdecydowanie najważniejsza jest dla mnie rodzina. **I staję się pod pewnymi względami w pracy minimalistą.** Bo głupio, jak się pracuje, a potem słyszy człowiek pewne niemiłe rzeczy. [...] **moja ocena siebie jako nauczyciela w ostatnich latach uległa obniżeniu**, co ma związek, paradoks, z tym awansem. I rzeczywiście przez to teraz myślę o sobie trochę inaczej: idę na lekcję, staram się robić to rzetelnie, nie żałuję czasu. Tylko, że coraz mniej widzę tych rzeczy, które jakoś dopingują człowieka, choćby to tak zwane dobre słowo.

Bogdan podkreśla, że nie jest osobą poszukiwawczą, ukierunkowaną na rozwój, a swoje sukcesy określa jako „mikrosukcesy”. Mogą to być kluczowe przyczyny wycofania się tego respondenta z aktywnego kreowania drogi zawodowej. Poza Katarzyną i Bogdanem respondenci, którzy nie decydują się na świadome udoskonalanie własnego rozwoju, realizują raczej model odroczenia, czyli tymczasowej przerwy w aktywności autokreacyjnej.

5.3. Indywidualne modele biografii — zakres rozwoju

5.3.1. Harmonizowanie rozwoju osobistego i zawodowego

Wcześniej opisane relacje dotyczyły kierunku, w jakim zmierza biografia nauczycieli, zatem cytowane narracje wskazywały, jaki „kurs” przyjęła intencjonalna aktywność nauczyciela. Dwa niżej opisane wzory relacji między biografią a przebiegiem drogi zawodowej dotyczą sfer rozwoju, w jakich respondent podejmuje intencjonalną aktywność.

Harmonizowanie opisuje takie działania, w których biografia respondentów wskazuje na próbę godzenia sfery zawodowej i osobistej: w kwestii czasu poświęcanego obydwóm sferom, zaangażowania w zadania realizowane w obydwóch sferach oraz realizowania tych samych wartości.

Respondenci: Marta, Piotr, Iwona, Joanna podkreślali w swoich wypowiedziach potrzebę harmonizowania życia osobistego i pracy zawodowej. Najczęściej mówiąc o sferze osobistej, mieli oni na uwadze życie rodzinne, tj. zakładanie rodziny, wychowywanie dzieci, budowanie relacji z partnerem i dziećmi, spędzanie wolnego czasu. Wspólne cechy, które respondenci realizujący ten model wybierali (z listy cech) jako własne, to między innymi: radosny, zdecydowany, sprawny, pobłażliwy, przewidujący, umie się przystosować, wielkoduszny, o szerokich zainteresowaniach, usłużny, miły, postępowy, spontaniczny, wczuwający się, z temperamentem. Analiza biografii Marty (39 lat) wskazuje taki sposób konstruowania własnego rozwoju, który odzwierciedla potrzebę harmonijnego łączenia wątków zawodowych i osobistych.

„To wszystko musi być tak jakoś zrównoważone...”

Marta (39 lat), nauczycielka historii w szkole podstawowej urodziła się i wychowała w rodzinie z tradycjami górniczymi, pielęgnującej wartości patriotyczne. Marta uważa, że wartości, które wpojono jej w rodzinie, jak i sama rodzina jako wartość, pozostały dla niej ważne do dziś. Zrekonstruowana biografia Marty odzwierciedla jej wykształcenie i zainteresowania zawodowe, ponieważ jest usytuowana w kontekście wydarzeń społecznych i politycznych, które miały miejsce w życiu Marty. Zdarzenia te wpłynęły, jej zdaniem, również na jej zainteresowania zawodowe, a później wybór kierunku studiów — nauki polityczne:

Bardzo duży wpływ na historię moją miała historia mojej rodziny, mojej babci, która miała sześcioro dzieci, najstarszy był w Wermachcie, wzięli go siłą do wojska, drugi był harcerzem, uciekał i walczył w AK, gdzie poznał moją ciotkę arystokratkę, która popełniła megalomanię i wyszła za syna robotnika w czasie powstania warszawskiego. Moja fascynacja Szarymi Szeregami to stąd, że kiedy miałam 18 lat, zaprosili mnie do Warszawy. [...] Ja tam byłam tylko tydzień, ale to był tydzień, który pamiętam do dzisiaj. **Tak, że ta rodzina, przywiązanie do śląskości dobrze pojętej.** I ta babcia, która mnie zawsze za tą swoją zapaskę chowała i jej śmierć, kiedy miałam 19 lat.

Marta podkreśla, że przywiązanie do tradycji rodzinnych spowodowało, że wiele decyzji zawodowych rozpatrywała w kontekście harmonizowania ich z dobrem własnej rodziny, co nazywa poukładaniem. Między innymi dlatego już w trakcie studiów zdecydowała się na specjalizację nauczycielską, ponieważ obawiała się, że praca dziennikarki lub politologa (którą początkowo planowała) będzie negatywnie rzutować na jej przyszłą rodzinę. Uważa także, że duże znaczenie dla jej rozwoju miały

wartości wyniesione z ruchu oazowego i harcerstwa, których nie mogłaby realizować jako politolog:

Ja bardzo dużo siedziałam w szkole, to było związane z klasą, albo z harcerstwem. [...] Potem pamiętam, że opiekowałam się jakąś starszą panią, **takie rzeczy mnie ruszały, oglądałam programy typu *Niewidzialna ręka***. A potem w średniej szkole, to były te spotkania oazowe. **I ja właściwie jestem z wykształcenia politologiem, ale uważam, że nie mogłabym się zajmować polityką, bo w polityce nie ma etyki.**

Po studiach podjęła pracę w szkole, która przyniosła jej dużo satysfakcji, zwłaszcza działania związane ze sferą wychowania. Wypracowała również własną koncepcję roli wychowawcy:

Ja im zawsze mówię, że ja jestem waszą mamą w szkole i jak mądra mama nagradzam, ale też karzę. [...] A każda klasa jest jak miłość, każda inna. Nawet mi się zdarzyło stanąć za klasę, kosztem sytuacji, która odwróciła się przeciwko mnie. I to by była fałszywa skromność, gdybym powiedziała, że nie czuję satysfakcji, że im pomogłam. To jest chyba ważniejsze niż nauczanie historii.

Marta przyznaje, że w trakcie swojej pracy zawodowej doświadczyła wypalenia, kiedy — jak mówi — „nienawidziła własnej pracy”, a jednocześnie zadawała sobie pytanie: „co innego może robić”. Dlatego procedurę awansu zawodowego, z powodu której musiała podjąć doksztalcenie, ocenia bardzo pozytywnie. Uważa, że dzięki temu otworzyła się na nowe doświadczenia, a dodatkowo została sprowokowana do refleksji nad własnym życiem zawodowym i osobistym. Dokonując oceny obecnej sytuacji życiowej, przyznaje, że ważniejsza jest dla niej rodzina, ale jednocześnie podkreśla chęć harmonizowania obydwóch sfer:

Zaczynam dochodzić w życiu osobistym do momentu, kiedy ustawiam sobie jakieś poprzeczki. Tak samo jest w pracy, w szkole. Żeby nie być nauczycielem, który będzie miał do wszystkich pretensje, że coś mu się w życiu nie udało, bo był tylko nauczycielem. Dlatego ja powiem, że dla mnie ważniejsza jest rodzina i poczucie bezpieczeństwa w związku. **Bo wielu nauczycieli, którzy mają problemy, przelewają to na pracę i widać to, kto ma problemy i mi się wydaje, że w tym zawodzie to widać szczególnie.** Ale nie chciałabym pójść w takim kierunku, że denerwuje mnie dom, zwłaszcza dzieci. **To wszystko musi być tak jakoś zrównoważone.**

Słowa Marty ukazują potrzebę równoważenia i harmonizowania doświadczeń osobistych i zawodowych. Respondentka podkreśla, że taka

organizacja rozwoju jest możliwa dzięki temu, że wykonuje „prorodzinny” zawód, mając na myśli przede wszystkim czas pracy, krótszy niż w innych zawodach. Przy tym uważa, że nauczanie historii w szkole podstawowej nie wymaga od niej tylu przygotowań, ile mogłaby wymagać praca w gimnazjum lub liceum. Analiza obrazu idealnego nauczyciela i realnego portretu Marty ukazuje w 46% zgodność obydwóch obrazów. Spośród cech opisujących ją samą wybierała również te o ładunku negatywnym: przewrażliwiony, chwiejny, zależny, pobudliwy. Sama Marta przyznała, że ceni swoją pracę, ale nie chce utożsamiać się z grupą zawodową, którą ocenia negatywnie.

Podobne ustosunkowanie do obowiązków zawodowych i rodzinnych zauważyć można w relacji Piotra (choć on także nie chce identyfikować się z grupą zawodową nauczycieli). Piotr przyznaje, że próba godzenia obowiązków pracy i życia osobistego niejednokrotnie wymagała od niego i jego rodziny poświęceń. Jednak trudno mu zrezygnować z aktywności w którejś ze sfer, bo choć rodzina jest dla niego na pierwszym miejscu, to praca z młodzieżą fascynuje go i daje ogromną satysfakcję. Szczególnie pociąga go praca wychowawcza. Definiuje swoją rolę zawodową jako „ojca”, mówiąc o uczniach „państwowe dzieci”, podobną definicję własnej roli odnajdujemy w relacji Marty — „w szkole jestem waszą mamą”. Piotr uważa, że ma bardzo dobry kontakt z uczniami, który wynika z oparcia relacji na partnerstwie. Jednak dostrzega także koszty psychiczne bliskiego kontaktu z uczniami.

W biografii Marty i Piotra dostrzegalne są podobne rysy: każde z nich bardzo wysoko ceni rodzinę, jednak chce się realizować również w pracy zawodowej. Zarówno Marta, jak i Piotr koncentrują się na sprawach wychowawczych, duże znaczenie mają dla nich dobre relacje z uczniami, wobec których przyjmują postawę opiekuńczą; Marta nazywa siebie szkolną „mamą”, Piotr mówi o uczniach „państwowe dzieci”. Każde z nich podkreśla również, że ważna dla nich jest równowaga między życiem osobistym i osobistymi wartościami (w przypadku Marty) lub pasjami (w przypadku Piotra) a pracą nauczyciela. Podobne cechy mają biografie kilku innych respondentów, którzy podkreślają, że warunkiem poczucia szczęścia i satysfakcji życiowej jest równowaga, harmonia między sferą zawodową a innymi sferami życia. Wielu respondentów podkreśla, że chęć rozwoju w obydwóch sferach nie oznacza przenoszenia problemów „z domu do szkoły” lub odwrotnie. Również relacje ze znajomymi i przyjaciółmi z pracy są najczęściej rozgraniczane na: profesjonalne, mające miejsce w szkole i pozaszkolne, na stopie towarzyskiej. Szczególną wagę do takich rozgraniczeń przywiązywały respondentki, które są na stanowisku dyrektora szkoły i które posiadają w gronie nauczycielskim kolegów i przyjaciół.

Nauczyciele, którzy wyrażali chęć godzenia wielu sfer swojego życia, wyrażają opinię, że niemożliwe jest zaangażowanie w jedną tylko sferę, że satysfakcja życiowa i pełny rozwój możliwe są wtedy, kiedy takie same wartości i z takim samym zaangażowaniem realizuje się w pracy i w życiu osobistym. Respondenci, których biografie stały się podstawą wyróżnienia relacji, którą nazywam harmonizowanie, posiadają poza pracą satysfakcjonujące życie rodzinne lub własne, pozaszkolne zainteresowania. Może to być ważny czynnik wpływający na próby „godzenia”, „harmonizowania”, „równoważenia” sfery pracy i sfery osobistej. Relacjonując własne biografie, dużo miejsca poświęcają domu rodzinnemu, w którym się wychowali, własnym zainteresowaniom (najczęściej ujawnionym w dzieciństwie), a także obecnej rodzinie — małżonkowi i dzieciom. Wszyscy respondenci w tej grupie mają dzieci; co znaczące, dzieci te mają często sukcesy szkolne i zawodowe, z których respondenci są dumni. Być może te czynniki mają wpływ na próbę równoważenia zaangażowania w sferach zawodowej i pozazawodowej. Istotny może być jeszcze jeden czynnik, tj. zakres obowiązków zawodowych i specjalność zawodowa: Tomasz i Piotr są nauczycielami wychowania fizycznego, Iwona — nauczycielką nauczania początkowego, Sylwia — wychowawcą w szkolnej świetlicy, Joanna obecnie zajmuje się terapią logopedyczną i nauczaniem indywidualnym młodszych dzieci, Marta uczy w szkole podstawowej. Być może poziom nauczania (głównie szkoła podstawowa) i treści nauczania (głównie opiekuńcze i wychowawcze) powodują, że opisani nauczyciele realizują w pracy wartości preferowane również w życiu osobistym. Ponadto, jak podkreślają, ich praca nie wymaga takich nakładów czasowych jak na przykład praca „przedmiotowców” czy dyrektora, przez co dysponują podobną ilością czasu na obowiązki zawodowe i na życie osobiste.

5.3.2. Specjalizacja — wybór jednej sfery rozwoju

Ostatni z wyróżnionych wzorów biografii opiera się na wyborze jednej sfery aktywności i rozwijaniu jej. Rekonstrukcja biografii nauczycieli realizujących ten model, treść ich wypowiedzi oraz ilość czasu przeznaczanego na relację różnych wątków, ukazują koncentrowanie się i **specjalizowanie** w jednej sferze rozwoju. W grupie badanych, których biografie ukazują takie przewartościowanie jednego z obszarów rozwoju, przeważał układ, gdzie to sfera zawodowa zdominowała inne sfery rozwoju — sześcioro respondentów wprost opisywało taki stan rzeczy jako nadal istniejący, troje kolejnych przyznało, że taki model miał miejsce w ich życiu, ale podjęli próbę jego zmodyfikowania. Tylko jedna respondentka realizowała i nadal realizuje drogę rozwoju, gdzie to sfera życia rodzin-

nego zdominowała inne sfery aktywności. Konstruując obraz idealny, respondenci ci wybierali dodatkowo cechy, które nie pojawiły się w wyborach innych nauczycieli, tj.: oryginalny, niekonwencjonalny, poważny. Zgodność obrazu realnego i idealnego tej grupy respondentów jest na różnym poziomie — od 26% do 78% zgodnych cech w zakresie obydwóch obrazów.

„Mój dom to głównie szkoła — rano, wieczorem, po południu...”

Przykładem jednej z biografii, która ukazuje wybór i rozwój tylko jednej sfery aktywności, jest historia **Doroty**, 61-letniej nauczycielki języka polskiego. Najstarsza uczestniczka moich badań relacjonowała swoją drogę zawodową z perspektywy 41 lat pracy w zawodzie. Prawie od 13 lat jest na emeryturze, ale nadal uczy, co — jak sama wyjaśnia — wynika z kilku przyczyn. W swojej relacji biograficznej Dorota poświęca bardzo niewiele uwagi wątkom osobistym. Pytana o zainteresowania dziecięce i uwarunkowania rodzinne tak konstruowała odpowiedź, że po chwili wracała do zagadnień związanych z rozwojem zawodowym. Również relacjonując swoje dorosłe życie, w niewielkim stopniu angażowała się w opowiadanie o sferze osobistej, natomiast wnikliwie opisywała własny rozwój zawodowy. Droga zawodowa Doroty, jej zdaniem, rozpoczęła się w momencie podjęcia nauki w liceum pedagogicznym, w wieku 14 lat. Rodzice respondentki i tradycje rodzinne nie miały wpływu na jej zainteresowania zawodowe i wybór przyszłego zawodu. Rodzice o pochodzeniu robotniczym chcieli, żeby córka poszła do technikum, by po jego ukończeniu podjąć pracę. Ale Dorota zwraca uwagę, że jako dziecko miała zdolności przywódcze, należała do harcerstwa i między innymi dlatego wybrała liceum pedagogiczne. Jej zdaniem liceum to przygotowało ją merytorycznie i osobowościowo do zawodu:

Dlatego mogę powiedzieć, *ab ovo*, **bo poszłam do szkoły, mając czternaście lat, wiedząc, że chcę być nauczycielką. [...] liceum pedagogiczne to był twór, który miał za zadanie przygotować człowieka pod względem zawodowym, ale i osobowościowym, bo przez te pięć lat [...], to ten człowiek był ukształtowany. [...]** Tym bardziej, że to były licea przy szkole ćwiczeń, tak, że nauczyciel zdawał sobie sprawę, do czego jest predysponowany czy powołany, bo my tak myślałyśmy. I to byli nauczyciele z powołania.

Po ukończeniu liceum Dorota nie mogła kontynuować nauki na studiach, ponieważ, jak mówi: „nie dostała opinii, czyli prawa wstępu na studia”, jednak w późniejszym okresie pracy zawodowej podjęła i ukończyła studium nauczycielskie, a potem studia polonistyczne. Mimo, że

Dorota rozpoczynała pracę, mając 19 lat, z poczuciem, że „nic nie umie”, to jednocześnie przyznała, że w tym okresie zrodziło się jej „powołanie”:

Jak przyszedłam do tej szkoły, to nic nie umiałam. [...] To były inne czasy, wtedy nie było pomocy, ale wracałam do domu, robiłam te pomoce. Zamawiałam czasopiśma: „Misie”, „Świerszcyki”, książki. To było fantastyczne doświadczenie, musiałam prowadzić dziennik obserwacji. Musiałam się nauczyć, jak przeprowadzać wywiad, cały czas się uczyłam. [...] **No i wtedy się zaczęło to moje powołanie, bo wiadomo, ja się zakochałam w tych moich uczniach.**

Po pierwszym roku pracy Dorota rozpoczęła naukę w studium nauczycielskim, a następnie kontynuowała naukę na studiach. W tym okresie nie była jeszcze zamężna, przyznała więc, że w ciągu roku szkolnego mogła niemal całkowicie poświęcić się pracy. Po 8 latach, w tym czasie kończąc studia, zmieniła pracę i rozpoczęła nauczanie w liceum, w którym pracuje do dziś. W tym czasie rozwijała swój warsztat pracy, podjęła również studia doktoranckie, których nie mogła sfinalizować:

W międzyczasie zaczęłam studium doktoranckie, złożyłam dokumenty, zostałam przyjęta, dojeżdżałam do Sosnowca. Wtedy bardzo fantastyczne zajęcia były, bo to był czas, kiedy mnóstwo ciekawych ludzi przeniosło się na Uniwersytet Śląski. Ja sobie wybrałam okres międzywojenny, ale po pierwszym roku skończyły się pieniądze, potem drugi rok już profesor nas za darmo prowadził, nikt nie odpadł z nas, czuliśmy się źle, wiedząc, że on robi to za darmo dla nas. No i niestety trzeci rok już się nie zaczął.

Kiedy pracowała w liceum, zdecydowała się podjąć starania o specjalizację zawodową drugiego stopnia. Będąc już na emeryturze, postanowiła ubiegać się o nadanie stopnia nauczyciela dyplomowanego:

Przyszła taka moda na specjalizacje zawodowe, a ponieważ ja miałam te studia, kilka nagród kuratora, ministra, to miałam podstawy, żeby na ten drugi stopień specjalizacji. [...] zdałam ten egzamin i dobrze mi poszło i za to płacono już. [...] Po czym po wielu latach weszły awanse, ale ja już wtedy byłam na emeryturze, [...] robiłam ten awans, dyplomowanego, to mi nie było potrzebne, bo byłam już na emeryturze, ale robiłam to dla swojej ambicji, bo miałam dużo do pokazania.

Chociaż Dorota wielokrotnie podkreślała, że wybór zawodu był słuszny i że praca ją cieszyła i satysfakcjonowała, to równie często zwracała uwagę na „koszty”, jakie ponosiła. Głównym źródłem trosk były problemy finansowe oraz nakłady czasowe poświęcane pracy poza godzinami

lekcji. Wyszła za mąż, mając 27 lat, a 10 lat później urodziła syna. Opisując własną rodzinę, zwraca uwagę głównie na problemy wynikające z problemów finansowych oraz z braku czasu dla dziecka i obowiązków domowych:

Ale tak jak mówię: szkoła, szkoła, szkoła: dom nieposprzątany, byle jakie obiady, wieczna jakaś tam bieda. Ale dla mnie zawsze ta praca była ważniejsza, ale nauczyłam się sztuki żonglowania, kompromisu. Ale przykład — mój syn miał komunię, maj, i goście poszli, a ja do sprawdzania matur, bo nikt mnie z tego nie zwolni.

Opisując rolę zawodową nauczyciela oraz własny styl nauczania i sposoby realizowania roli, podkreśla dwie — jej zdaniem — istotne cechy nauczyciela: zaangażowanie w pracę, które nazywa „płonięciem” oraz unikanie schematów w pracy, co określa „byciem niespodzianką”. Przyznaje, że sama opierała własną pracę o te ideały:

Ja się codziennie przygotowuję do lekcji, obmyślam, bo ja nie lubię, żeby wszystko było otworzone i zamknięte na lekcji. Lekcja to musi być niespodzianka. Nauczyciel musi być niespodzianką, ale taką kontrolowaną, bo nie może być bez przerwy chaos, wicher.

Takie definiowanie roli nauczyciela i realizowanie jej wiązało się z podporządkowaniem życia osobistego wymogom własnego rozwoju zawodowego:

Wychodziłam za mąż dosyć późno, bo w grę wchodziła i praca w szkole i tak zwane „miłości niespełnione”, więc wychodziłam za mąż, mając 27 lat i nie miałam dziecka, więc żyłam szkołą. Włącznie z moim mężem. [...] Mój dom to głównie szkoła, rano, wieczorem, po południu. Ponieważ nie doczekałam się większego mieszkania, mieszkamy na 50 m², [...] ja się przenoszę z jednego kąta w drugi z tymi książkami. [...] Tak sobie żyliśmy raz lepiej raz gorzej, bo mąż przy całej swojej tolerancji denerwował się, że nie możemy wyjść, bo ja się przygotowuję, albo idziemy, ale wracamy, a on się kładzie spać, a ja idę się przygotowywać. I to się nie kończy.

Dorota przyznaje, że będąc na urlopie wychowawczym po urodzeniu syna, uświadomiła sobie, że „praca ją zniewalała” i że wówczas nie brakowało jej pracy, ponieważ była zaabsorbowana wychowaniem syna. Trzeba w tym miejscu dodać, że urodzenie syna w wieku 37 lat wynikało również ze świadomej decyzji Doroty; zdecydowała się bowiem na macierzyństwo dopiero wówczas, gdy jej zdaniem „ustabilizowała” swoją pozy-

cję zawodową. Przyznaje, że sytuacja podporządkowania życia osobistego pracy zawodowej wywoływała niezadowolenie jej męża oraz niepochlebne komentarze najbliższej rodziny.

Sama Dorota przyznaje, że taka organizacja życia, chociaż była utrudnieniem dla rodziny, jej samej dała możliwości rozwoju, których nie miałyby, gdyby nie zaangażowała się w pracę z młodzieżą. Przejście na emeryturę w wieku 48 lat uzasadnia nie tylko odczuwanym wówczas zmęczeniem fizycznym, ale również chęcią posiadania czasu na samorozwój. Własną drogę zawodową Dorota postrzega jako pozornie prostą, a przy bliższej analizie — pełną wątpliwości (zakrętów). Zwraca również uwagę na dysproporcję między wymaganiami, jakie sobie narzuciła, a własnymi możliwościami (stan zdrowia, ilość czasu):

Moja praca to ewolucja, to jest praca w rozwoju. [...] **W sensie zawodowym dosyć prosta, bo pierwsza szkoła, druga szkoła i koniec. A na pewno w środku cała masa tych niepewności, wątpliwości, i to są wtedy te zakręty,** czyli jakby jeden wątek główny, ale ile w tym było kluczenia, wracania, powracania, to jak to wszystko powiedzieć w skrócie... to się nie da. [...] Wiem też, że **ja mam taki syndrom prymuski,** i wiem też, że trudno mi było pogodzić się, jak dochodziły do mnie jakieś głosy krytyczne. **To najbardziej grozi tym wypaleniem, to, że my stale musimy płonąć, ale jak długo można płonąć, ale to trzeba, bo nie można pokazać, że jest się zmęczonym, znużonym, znudzonym.**

Obraz idealny i realny Doroty znacznie się różnią. Pokrywa się on w około 1/3 cech, Dorota wybrała 71 cech idealnego nauczyciela i 31 własnych. Cechy, które wybrała jako istotne dla nauczyciela idealnego, których jednak — jej zdaniem — sama nie posiada, to między innymi: stanowczy, atrakcyjny, uważny, bystry, sumienny, odważny, zdecydowany, energiczny, niezależny, inteligentny, pełen planów, wrażliwy, tolerancyjny, naturalny, mądry. Historia Doroty ukazuje sylwetkę nauczycielki zaangażowanej w pracę zawodową w takim stopniu, że życie osobiste, organizacja własnej rodziny są podporządkowane rozwojowi zawodowemu. Przy tym Dorota akceptowała taki scenariusz rozwoju i przyznaje obecnie, że jest spełniona zawodowo. Podobne scenariusze ujawniają się w opisanych już wcześniej biografiiach Anny i Ewy, także Marka oraz Hanny, która jednak specjalizację kreuje jako poświęcanie się, podporządkowanie.

„Moje życie było podporządkowane pracy zawodowej...”

Hanna (53 lata), która — jak wspomniano — wybrała zawód nauczyciela ze względu na obawy, że nie sprostą innej propozycji zawodowej,

nie marzyła o nauczaniu i nie planowała takiej drogi zawodowej. Kiedy jednak podjęła pracę w szkole, po okresie adaptacji (utrudnionej), zdecydowała się, że zostanie w zawodzie. W jej relacji biograficznej powtarza się wątek poświęcenia i zaangażowania w pracę, zdaniem respondentki związany z jej stosunkiem do pracy w ogóle:

Ja jestem bardzo skrupulatna, sumienna, ja sobie nie pozwalam, żeby przyjść nieprzygotowana na zajęcia. To się musi bardzo wielka rzecz wydarzyć. Znaczący pod pewnymi względami jestem perfekcjonistką i tego samego wymagam od uczniów.

Hanna przyznała, że zaangażowanie w pracę wielokrotnie, niekorzystnie odbijało się na jej życiu osobistym, głównie ze względu na brak czasu na kontakty z rodziną oraz na obowiązki domowe. Ponadto często organizowała życie osobiste w taki sposób, aby nie kolidowało z obowiązkami pracy:

Ale ja myślę, że cokolwiek ja bym robiła, to robiłabym podobnie, bo niestety jestem takim typem osobowości. Mówię: niestety, **bo to się jednak odbija na życiu rodzinnym. [...] Termin porodu i zajście w ciążę to był też zaplanowany pod kątem pracy, żeby wakacje i tak dalej. [...] Bywało tak, że nie miałam czasu dla swojego dziecka, ale generalnie starałam się pracę taką szkolną wykonywać w czasie, kiedy się nie opiekowałam swoim dzieckiem. Co jest jednak dosyć męczące.**

Hanna, oceniając własną drogę zawodową, często podkreśla „koszty”, jakie poniosła ona i jej rodzina, w związku z jej poświęceniem się pracy zawodowej. Nie ujawnia przy tym, jak Dorota, satysfakcji z tak wykreowanej drogi zawodowej:

Tak, moje życie było podporządkowane pracy zawodowej. Ja znana jestem z tego, że na przykład skracam swój pobyt na imprezach rodzinnych, bo muszę coś tam zrobić do szkoły. Niestety było to podporządkowane w bardzo dużym stopniu pracy zawodowej, **wcale nie uważam, że tak powinno być, ale tak było.**

Wybierając cechy nauczyciela idealnego i własne, zadeklarowała zgodność cech w ponad 60%, a więc wyższą niż Dorota (której zgodność cech wyniosła 32%). Hanna wybrała jednak największą spośród całej grupy badanych liczbę przymiotników negatywnych, które opisują ją samą (15 na 82 wybrane). Hanna uważa, że jest: ambitna, zdolna, bystra, sumienna, dyskretna, niezawodna, energiczna, przedsiębiorcza, uczciwa, troskli-

wa, wytrwała, ale również: zmienna, nieporządna, niedbała, przesadna w zachowaniu, nierozważna.

Opisane wyżej sylwetki biograficzne ukazują specjalizację w sferze zawodowej, wcześniej zasygnalizowałam również, że jedna z respondentek prezentuje biografię, w której rozwój był i jest ukierunkowany na życie osobiste, głównie na własną rodzinę. Tak kreuje swoją biografię Lucyna.

„Życie mnie nauczyło, że nie warto planować...”

Lucyna (44-letnia polonistka), obecnie pracująca jako wychowawczyni w świetlicy szkolnej przedstawiła taką biografię, w której główną sferą aktywności była jej rodzina (niegdyś rodzina, w której się wychowała, a obecnie jej własna: mąż i synowie). Lucyna podkreśla, że na jej rozwój największy wpływ miały wydarzenia rodzinne: śmierć ojca, kiedy miała 13 lat, potem przeprowadzka z Pomorza na Śląsk po zawarciu małżeństwa, konieczność zamieszkania z teściami, narodziny synów, śmierć brata. Rozwojowi zawodowemu poświęciła w relacji mało miejsca, często opisując go jako tło, na którym rozgrywało się jej życie osobiste.

W okresie młodzieńczym i pierwszych wyborów zawodowych nie planowała pracy nauczyciela. Ponieważ chciała i musiała (ze względu na sytuację finansową rodziny) szybko się usamodzielnic — po szkole średniej wybrała dwuletnie studium kulturalno-oświatowe. Po jego ukończeniu podjęła na pół roku pracę w szkolnej świetlicy, następnie rozpoczęła zaoczne studia polonistyczne i pracę na etacie polonisty. Przyznaje, że w pierwszym okresie pracy nie odczuwała żadnych trudności związanych z adaptacją zawodową, ale też nie przywiązywała się do tej pracy:

Pół roku pracowałam w takiej świetlicy, w szkole, gdzie były tylko dzieci I—III, bo to szkoła w budowie była. Trafiłam na bardzo sympatyczne panie. **Ale jakoś się nie przywiązałam do tej pracy. A potem jak poszłam do drugiej szkoły uczyć polskiego, to też nie trafiłam na trudności. Grono raczej młode, dyrektorką była pani polonistka, a ja też nie natrafiłam na jakieś trudności.**

Mimo sprzyjającej atmosfery w pracy Lucyna nie była w stanie pogodzić studiów i aktywności zawodowej, dwukrotnie korzystała z urlopu dziekańskiego, powtarzała egzaminy, ostatecznie zrezygnowała ze studiów. Lucyna mieszkała od dziecka na Pomorzu, ale kiedy poznała przyszłego męża, zdecydowała się na przeprowadzkę na Śląsk. Zamieszkali wówczas z mężem u jego rodziców, wkrótce (kiedy Lucyna miała 28 lat) urodził się pierwszy syn. Ten okres Lucyna wspomina jako bardzo trudny, ze względu na relacje z teściami, którzy ingerowali w wychowanie

wnuczka. W tym czasie Lucyna nie pracowała, porzuciła studia i trzy lata spędziła na urlopie macierzyńskim. Po urlopie nie znalazła pracy na etacie polonisty, dlatego ponownie rozpoczęła pracę w świetlicy szkolnej, po roku urodził się drugi syn. Lucyna relacjonuje ten etap pracy zawodowej w kontekście wydarzeń życia rodzinnego:

Po trzyletnim urlopie macierzyńskim wróciłam do świetlicy. Bo **nie było dla mnie etatu polonisty już, zgodziłam się na powrót do tej świetlicy. Nawet w momencie choroby dziecka nie musiałam brać zwolnienia, tylko przychodziłam na późniejszą godzinę. Dobrze mi się pracowało, potem urodziłam drugie dziecko, to już był komfort, bo mogłam przychodzić dwa razy dziennie do pracy, z dzieckiem w wózeczku.** Nikt nigdy mi niczego złego nie powiedział. Nie było to kosztem innych dzieci, nigdy. Nawet pani dyrektor poprzednia potrafiła wziąć małego do gabinetu, do siebie i się nim zająć.

W okresie po urodzeniu drugiego syna Lucyna podjęła doksztalcanie na kursach kwalifikacyjnych, a następnie rozpoczęła naukę w kolegium nauczycielskim. Opisując ten okres, respondentka również zwraca uwagę na koszty, jakie musiała ponieść rodzina w związku z jej doskonaleniem zawodowym. Takie same emocje towarzyszyły jej również, kiedy zdecydowała się na uzupełnienie wykształcenia na magisterskich studiach uzupełniających. Okres studiów ocenia jako męczący, który „trzeba było przeżyć, ale nigdy więcej”. Lucyna zwraca uwagę, że chociaż sama odczuwała, że doskonalenie zawodowe wpływa negatywnie na jej rodzinę, to zarówno mąż, jak i dzieci dopasowali się do takiej organizacji życia i pomagali Lucynie w pracach domowych.

Znaczącym wydarzeniem związanym z drogą zawodową było unieważnienie Lucynie stopnia nauczyciela mianowanego. Kiedy pracowała już 10 lat, dopatrzono się w jej mianowaniu nieścisłości prawnych, dlatego anulowano jej mianowanie. Lucyna podjęła wówczas starania o przywrócenie stopnia, co ostatecznie jej się udało. Obecnie nie ma dalszych planów zawodowych, pytana o nie odpowiedziała:

Bardzo chętnie poszłabym na emeryturę za parę lat. Bo bardzo trudno pracuje się z rodzicami, coraz trudniejsze dzieci. Może jakbym miała teraz iść na tę emeryturę, to bym nie chciała, ale teraz mówię, że bardzo chętnie. [...] **Nie mam takich dalekosiężnych planów, nigdy nie planowałam, bo życie mnie nauczyło, że nie warto planować.** Więc nie wiem, co będę robić za rok. **A plany... co zaplanowałam, nigdy nie wyszło, więc już nie planuję.**

Jednocześnie ma wiele planów na życie osobiste, głównie związanych z wychowaniem własnych dzieci i pogłębianiem z nimi relacji.

Biografia Lucyny ukazuje nauczycielkę, która kształtuje własny rozwój wokół problemów życia osobistego. W relacji biograficznej ukazuje siebie przede wszystkim jako matkę, żonę, synową, nie definiując roli nauczyciela ani własnych metod pracy z uczniami. Lucyna nie wyraża pragnień czy marzeń związanych z drogą zawodową, główną satysfakcję czerpie z życia rodzinnego. Taka specjalizacja rozwoju może wynikać z historii własnej rodziny, którą spotkało wiele traumatycznych przeżyć — w wieku 13 lat respondentka straciła ojca, w dorosłym życiu doświadczyła śmierci brata, z którym była bardzo silnie związana emocjonalnie. Innym czynnikiem, który mógł wpłynąć na koncentrowanie się Lucyny na życiu osobistym, jest brak sukcesów zawodowych i pojawianie się barier edukacyjnych, które odczytywała jako przeszkody a nie wyzwania. Mimo tego Lucyna w dużym stopniu identyfikuje się z idealnym obrazem nauczyciela, jej cechy osobiste w 80% pokrywają się z cechami wybranymi przez nią na określenie nauczyciela idealnego.

W grupie nauczycieli, którzy realizują model rozwoju oparty na specjalizacji, znalazły się biografie respondentów świadomie wybierających którąś z dróg rozwoju i doskonalących ją (np. Dorota, Lucyna) oraz takich, dla których większe zaangażowanie się w jedną z dróg rozwoju było nieplanowane (Hanna). W sytuacji kiedy specjalizacja była świadoma, respondenci na ogół oceniają pozytywnie swoje zaangażowanie i obecną sytuację życiową, nawet jeśli są świadomi „kosztów”, jakie ponieśli rezygnując z innych form aktywności.

Podsumowanie

Opisane wzory relacji pomiędzy biografiami nauczycieli a ich drogami zawodowymi można rozpatrywać również jako etapy rozwoju oraz zakres rozwoju. Trzy pierwsze wzory, tj.: doskonalenie, odroczenie, wycofanie w pewnym stopniu można odnieść do procesów rozwoju wyróżnionych niegdyś przez Ch. Bühlera, tj. ekspansję i restrykcję rozumiane odpowiednio jako wzrost możliwości rozwoju lub ich spadek⁹. W takiej perspektywie: doskonalenie, odroczenie i wycofanie z rozwoju zawodowego (i/lub osobistego) oznaczałoby różne warianty współwystępowania procesów ekspansji i restrykcji.

Zaangażowanie w jedną sferę lub w większą liczbę sfer rozwoju (harmonizowanie swojej aktywności albo specjalizacja rozwoju) to wzory rela-

⁹ Ch. Bühler: *Bieg życia ludzkiego...*, s. 43 i nast.

cji, których kryterium jest zakres rozwoju. Opisane biografie ukazują czynniki, które sprzyjały realizowaniu jednego lub drugiego scenariusza. Chęć harmonizowania sfer aktywności ujawnili nauczyciele młodszy, specjalizujący się na ogół w dziedzinach bliższych wychowaniu (nauczanie wczesnoszkolne, wychowanie fizyczne, praca w świetlicy). Specjalizowanie się w którejś sferze rozwoju (zawodowej, rodzinnej lub innej) może zaistnieć w wielu przypadkach: kiedy respondent odnosił sukcesy w jednej z dziedzin (np. sukcesy zawodowe Doroty), gdy nie odnosił sukcesów w obszarze jakiejś dziedziny (np. brak sukcesów zawodowych Lucyny), gdy zaistniały czynniki umożliwiające poświęcenie się wybranej sferze rozwoju oraz gdy wybór dziedziny rozwoju jest związany ze świadomą realizacją własnych potrzeb (zainteresowanie pracą nauczyciela, realizacja własnych ambicji zawodowych czy potrzeba realizowania się w roli żony i matki).

6. Uwagi końcowe z przeprowadzonych badań

6.1. Refleksja respondentów o rozmowie

Wywiady z respondentami, które posłużyły zebraniu materiału biograficznego, byłyby niepełne, gdyby respondenci nie mieli możliwości wyrażenia emocji i przeżyć towarzyszących opowiadaniu historii własnego życia. Dlatego dodatkowe pytanie, które zadałam w części podsumowującej wywiad, dotyczyło refleksji badanego na temat przebiegu wywiadu i jego zakresu tematycznego. Niektórzy nauczyciele ocenili wywiad jako okazję do ujawnienia doświadczeń, wspomnień i emocji, których dotąd nie tylko nie werbalizowali, ale niejednokrotnie sobie ich nie uświadamiali. Charakterystyczna jest także postawa respondentów ukierunkowana na zrozumienie samych siebie. Niektórzy respondenci próbowali zrozumieć, wytłumaczyć własne przeżycia, opierając się na posiadanej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej:

Irena, 45 lat: No ja opowiadałam moim znajomym o rozmowie z panią, że mobilizowała mnie pani do przypomnienia sobie pewnych nieujawnionych faktów, nigdy się nad nimi nie zastanawiałam.

Alina, 46 lat: Na przykład jak sobie przypominam zajęcia z psychologii, to czasami jakiś mały czynnik [...], czy takie jakieś zdanie głupie typu: „jak na ciebie to ładnie”, zdanie, które tysiące ludzi w ogóle by nie usłyszało, nie zauważyło, ale to zdanie jest istotne dla akurat tego młodego człowieka, czy tego dziecka.

Inni, rezygnując z autodiagnozy, wyrażali nadzieję, że wyniki badań pozwolą im na zrozumienie samych siebie, chociaż obok emocji pozytyw-

nych, wywiadom towarzyszyły również obawy — zarówno o to, że wywiad nie odda w pełni emocji i przeżyć respondentów, jak i o to, że obecna sytuacja życiowa i zawodowa może wpływać na „zafałszowanie” biografii:

Irena, 45 lat: Myślałam sobie o tym, że nawet taka rozmowa krótka to ona nie daje takiego obrazu ani moich przemyśleń, ani tego, co robię i zastanawiałam się nad tym, że ten obraz może być nie do końca prawdziwy.

Bogdan, 44 lata: Ja mam taki ogólnie rzecz biorąc dołek psychiczny, wiadomo z jakich względów¹ i to w jakimś sensie może się odbić na czymś, bo to nie pozostaje bez wpływu na odpowiedzi.

Pytanie dotyczące oceny wywiadu jako formy zwerybalizowania własnej biografii, w większości przypadków spotkało się z pozytywnym odczuciem — zarówno w odniesieniu do samej metody, dzięki której respondenci mieli możliwość dokonania retrospekcji własnego życia, jak też obszaru tematycznego badań, czyli relacji zachodzących między biografią badanych a sferą ich rozwoju zawodowego.

6.2. Refleksja autorki o badaniach

Doniesienie z badań pragnę uzupełnić o własne refleksje towarzyszące wywiadom w czasie ich trwania i po zakończeniu badań. Cytowany Earl Babbie, zwracając uwagę na etyczny aspekt badań jakościowych, zapytał między innymi, „czy etyczne jest być w jakimś środowisku lub sytuacji i nie angażować się w pełni?”² Być może należy zapytać: na ile i czy w ogóle możliwe jest uczestnictwo w jakiejś sytuacji lub historii ludzkiego życia i nieangażowanie się? W trakcie wywiadów niektórzy respondenci okazywali potrzebę potwierdzenia zainteresowania treścią lub prawdziwością ich wypowiedzi. Wyrazem tego były wtrącenia typu: „prawda?”, „nie wiem, czy o to pani chodzi?”, lub „nie wiem czy to, co mówię, jest ważne?” Takie sygnały wymagały niejednokrotnie zachęty, potwierdzenia zainteresowania treścią, w wielu przypadkach zadawania kolejnych, szczegółowych pytań do wywiadu. Należy również podkreślić,

¹ Respondent miał na myśli problemy w pracy, związane z pogorszeniem się relacji z dyrekcją szkoły oraz własną sytuację osobistą, tzn. wychowywanie niepełnosprawnego umysłowo syna.

² E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz [i inni]. Warszawa 2004, s. 336.

że u wielu badanych wyraźnie ujawniała się postawa „bycia użytecznym” dla badań, co wyrażały wypowiedzi typu: „mam nadzieję, że pani pomogłam”. Taka postawa może być oceniana jako czynnik zaburzający obiektywizm badania, choć jednocześnie postawa „bycia użytecznym” również może być informacją o badanym. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że „ideał obiektywności zasłania równie wiele, co odsłania”, ponieważ prowadzi do uogólniania doświadczeń, zamiast ukazywać je tak różnymi, jakie są w rzeczywistości³. Jestem przekonana, że tworzenie „sterylnej” sytuacji badawczej, w której badacz koncentruje się na „ocenzurowanej” informacji (tzn. skupia się na tym, co zostało powiedziane, a nie interesuje jak to zostało powiedziane), zaburza humanistyczny charakter badań jakościowych. O potrzebie wykorzystania humanistycznej orientacji badawczej, w której respondent widzi i wie, że badacz jest zainteresowany jego przeżyciami, świadczy wypowiedź jednej z respondentek:

Irena, 45 lat: Człowiek jest dużo bardziej skomplikowaną istotą niż badanie. W ogóle zdziwiłam się, że pani wybrała taką metodę, bardzo pracowitą, ale wydaje mi się, że ona jest jednak dużo sensowniejsza niż na przykład ankieta, bo w ten sposób jakoś w pewnym stopniu jest pani w stanie dotrzeć do mnie, do tego człowieka.

³ Tamże, s. 65.

Zakończenie

Refleksja nad drogą rozwoju człowieka dorosłego prowadzi do wniosku o coraz bliższych związkach sfery życia codziennego, pracy i edukacji. Edukacyjny styl życia, który jest konsekwencją powiązania sfery rozwoju, nauki i pracy, wymaga od dorosłego poznawania samego siebie i nabywania kompetencji w kształtowaniu swojej biografii. Tę konieczność podkreślają od wielu lat badacze zainteresowani rozwojem człowieka dorosłego, którzy edukację dorosłych postrzegają jako szansę na uwolnienie twórczości i kompetencji autokreacyjnych¹. W kontekście tych przemian edukacji i cywilizacji warto stawiać pytania o rzeczywiste kompetencje dorosłych „w rozpoznawaniu drogi swojego rozwoju” i jakość ich zaangażowania w kreowanie własnej biografii. Współczesne postulaty edukacyjne wyznaczają jednostce zadanie, które polega na zastępowaniu wzorów rozwoju: od tradycyjnych — dokonujących się poprzez transmisję społeczną, po nowoczesne — ukierunkowane na indywidualną refleksyjność biograficzną². Wydaje się, że wiek średni, jako okres „środką” życia, jest czasem, który sprzyja owej biograficznej refleksyjności, co wynika zarówno z posiadanych doświadczeń biograficznych dorosłego, zadań rozwojowych fazy średniej dorosłości, ale również z konieczności podejmowania decyzji dotyczących własnego dalszego rozwoju zarówno osobistego, jak i zawodowego.

Podstawą moich poszukiwań badawczych było przekonanie, że biografia człowieka nie jest zbiorem niezależnych epizodów, lecz jest procesem, w którym każdy kolejny etap rozwoju dokonuje się w kontekście wydarzeń przeszłych, a także potencjalnych, spodziewanych wydarzeń w przyszłości. Wyniki uzyskane po dokonaniu jakościowej analizy biografii przedstawiłam zatem w formie „przekroju” tematycznego oraz jako

¹ J. Półturzycki: *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń 1998, s. 377—392.

² S. Krzychała: *Codziennosc późnej nowoczesności — gdy „oczywistość” staje się problemem*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2003, [numer specjalny], s. 142.

odrębne historie, drogi życia nauczycieli. Relacje na temat indywidualnego rozwoju nauczycieli od ich lat szkolnych po obecny okres życia stały się podstawą do rekonstrukcji indywidualnych modeli biografii. Modele te opisałam, między innymi opierając się na analizie wzorów aktywności respondentów w rodzinie i środowisku rówieśniczym, opisie ich zainteresowań, hobby, sytuacji kryzysowych, zdarzeń i osób znaczących dla rozwoju. Rekonstrukcja przeszłości wsparta na wybranych, istotnych wydarzeniach biograficznych w trakcie narracji łączyła się w spójną opowieść, którą Gisele Rosenthal nazywa „wzorem czasowo i tematycznie spójnym”³. Analiza indywidualnych modeli biografii ukazała, jak podobne, istotne wątki biograficzne były przeżywane, interpretowane i oceniane przez różnych respondentów.

Te części narracji, które dotyczyły sfery zawodowej, pozwoliły opisać różnorodne motywy podjęcia pracy nauczyciela, a także zróżnicowane definicje i sposoby wypełniania roli zawodowej. Chociaż nie zawsze wybór zawodu wynikał z rzeczywistych zainteresowań respondentów pracą nauczycielską, lecz z wyborów „przypadkowych”, to późniejsze sukcesy, innowacje i mistrzostwo zawodowe niektórych nauczycieli potwierdziły, że nauczyciel „staje się w rozwoju”, tak jak każdy człowiek dorasta i dojrzewa w ciągu życia. Wielu nauczycieli określało własny rozwój zawodowy jako proces holistyczny, któremu sens nadają zarówno sukcesy, jak i porażki zawodowe, zintegrowane w trakcie ich drogi rozwojowej.

Ostateczne wyniki moich poszukiwań badawczych zaprezentowałam w ostatnim rozdziale pracy, gdzie sklasyfikowałam pięć wzorów relacji między uwarunkowaniami biograficznymi a drogą zawodową nauczyciela. Zebrany materiał badawczy ukazał powtarzające się w nauczycielskich biografiach regularności, które opisałam jako wzory relacji odnoszące się do ukierunkowania rozwoju nauczycieli oraz do sfery ich rozwoju. W sumie wyróżniłam i opisałam pięć wzorów relacji pomiędzy indywidualną biografią nauczyciela a jego rozwojem zawodowym: doskonalenie własnego rozwoju indywidualnego i zawodowego, odroczenie — jako przerwa w aktywności rozwojowej, wycofanie z aktywnego kreowania własnego rozwoju, harmonizowanie sfer aktywności oraz specjalizacja w wybranej sferze aktywności. Dalej podkreśliłam, że wzory relacji wyróżnione ze względu na kierunek rozwoju mogą być interpretowane jako różne etapy rozwoju zawodowego i osobistego, zaś wzory relacji, których kryterium jest zakres rozwoju, współwystępują z określonymi uwarunkowaniami życia osobistego i zawodowego, takimi jak: posiadanie lub

³ G. Rosenthal: *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990, s. 98.

nieposiadanie dzieci, zakres obowiązków domowych, specjalność zawodowa i inne.

Zaproponowana przeze mnie typologia bliższa jest periodyzacji rozwoju zawodowego nauczyciela niż próbom klasyfikacji typów nauczycieli. W literaturze przedmiotu znane są liczne typologie nauczycieli — dwu- lub wielotypowe⁴. Współcześnie również dokonuje się prób typologizacji nauczycieli, jednak proponowane obecnie klasyfikacje w dużej mierze wynikają z obserwacji rzeczywistej działalności nauczycieli, zatracając charakter postulatywny. Ponadto współczesne typologie ukazują konieczność postrzegania osobowości nauczyciela nie jako wartości stałej, lecz jako procesu stawania się nim. Nie należy również zaproponowanych przeze mnie modeli rozwoju traktować jako rozłączne, wykluczające się. Biografie nauczycieli wskazały na współwystępowanie wyróżnionych wzorów relacji, na przykład ukierunkowanie rozwoju na doskonalenie, może odbywać się w wybranej sferze aktywności, czyli poprzez specjalizację lub poprzez łączenie aktywności w wielu sferach rozwoju, czyli poprzez harmonizowanie.

Opisane scenariusze rozwoju ukazują stabilizację wieku średniego jako zjawisko wielowymiarowe, które może mieć zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny. Relacja ukierunkowana na doskonalenie rozwoju ukazuje fazę stabilizacji jako okres stabilizowania tożsamości i identyfikowania własnej roli oraz potwierdzania własnej kompetencji autobiograficznej, którą nauczyciel wykorzystuje dla zaangażowanego kreowania dalszej drogi. Odroczenie rozwoju ukazuje okres stabilizacji jako czas podsumowania, konsumowania dotychczasowych dokonań i ugruntowywania osiągniętej pozycji w życiu osobistym oraz zawodowym. Biografie nauczycieli dowiodły, że zaniechanie czy odroczenie intencjonalnej aktywności rozwojowej może także prowadzić do stagnacji, podobne jak wycofanie z aktywnego kreowania rozwoju. Narracje, które stały się podstawą wyróżnienia relacji opartej na wycofaniu, ukazały ponadto, że kryzysowe i przełomowe wydarzenia wieku średniego mogą prowadzić do dezorganizacji biografii i podać w wątpliwość zasadność nazywania tego okresu życia — stabilizacją. Pozostałe dwie relacje dotyczące harmonizowania lub specjalizacji w wybranej sferze aktywności współwystępują

⁴ Wśród podziałów dwubiegunowych, o historycznym dziś znaczeniu, warto wymienić między innymi Marii Grzegorzewskiej typy: wyzwalający i hamujący, J. Schwarza typy macierzyński i ojcowski czy wspomniane już w pracy W. Auerbacha typy: aktorski i reżyserski. Wśród typologii politypowych znana jest między innymi klasyfikacja W.O. Dörringa, oparta na typach: religijnym, estetycznym, socjalnym, ekonomicznym oraz politycznym. Zob. m.in.: K. D u r a j - N o w a k o w a: *Nauczyciel. Kultura — osoba — zawód*. Kielce 2000, s. 105; Z. R a t a j e k: *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*. Kielce 1991, s. 43.

z opisanymi sposobami interpretacji stabilizacji, zatem wskazują na możliwość odczytywania stabilizacji jako okresu: rozwoju, stagnacji lub wycofania we wszystkich lub w wybranych obszarach rozwoju nauczyciela.

Opisane wzory relacji, wywiedzione z nauczycielskich biografii, ukazują pole do dalszych poszukiwań badawczych, w których można, między innymi, wyróżnione relacje poddać weryfikacji poprzez zastosowanie badań ilościowych, a także podjąć pytanie o wzory relacji pomiędzy biografią a rozwojem zawodowym innych grup wiekowych lub zawodowych.

Na zakończenie warto zapytać: jakie znaczenie dla wiedzy o dorosłym i nauczycielu może mieć wiedza na temat związków między biografią a sferą aktywności zawodowej? Dostrzegam trzy przyczyny, dla których warto podejmować takie badania:

Pierwszym uzasadnieniem jest wymiar profesjonalnej działalności nauczyciela, związany z doskonaleniem jego pracy zawodowej. Nauczyciel, który potrafi określić, jak jego osobiste doświadczenia i droga zawodowa kształtują się wzajemnie, może bardziej świadomie wykorzystywać własne zasoby do planowania rozwoju zawodowego. W istotnych momentach drogi zawodowej, w chwilach porażek czy sukcesów może dostrzec, że uwarunkowania (a także skutki) takich zdarzeń zawodowych nierzadko sięgają daleko poza obszar jego pracy. Ponadto akceptując i kreatywnie wykorzystując zależności pomiędzy rozwojem indywidualnym i zawodowym, może czynić własny rozwój bardziej spójnym, zintegrowanym. Drugim obszarem znaczenia wiedzy o powiązaniach między indywidualnym rozwojem a działalnością zawodową jest wymiar andragogiczny, związany z pytaniem o to, na ile dorosły — nauczyciel, uczy się w ciągu życia intencjonalnie kierować swoją biografią. Opisane biografie wskazały różne scenariusze życia nauczycieli, obfitujące nierzadko w wydarzenia kryzysowe, jednak — to nie konkretne zdarzenia wpływały na przebieg rozwoju, lecz sens, jaki tym wydarzeniom nadał nauczyciel, i stopień, w jakim zaangażował się we własny rozwój. Badania ukazały, że nauczyciel, który w przeszłości i w obecnej fazie życia doświadczył wielu sytuacji trudnych, kryzysowych, może czerpać większą satysfakcję z życia niż ktoś, kto nie napotkał tylu trudności, jednak nie zaangażował się we własny rozwój, poddając się „biegowi zdarzeń”. Trzecie uzasadnienie istotności opisanych wzorów relacji może wynikać z zainteresowania wiekiem średnim. Wyniki moich badań potwierdzają konieczność rozpatrywania tego okresu jako kontinuum pomiędzy kreatywnością a stagnacją. Nauczycielskie biografie ukazały wachlarz różnorodnych możliwości ustosunkowania się człowieka dorosłego — do samego faktu bycia dorosłym w wieku średnim, a także do zadań rozwojowych tej fazy: od entuzjazmu i zaangażowania, przez uległość wobec losu, do niezadowolienia z obecnej fazy życia i związanych z nią zadań rozwojowych.

Aneksy

Aneks 1

Przykład matrycy uporządkowanej pojęciowo na podstawie fragmentu biografii 47-letniej Sylwii. Okres biografii: dzieciństwo (do końca szkoły podstawowej)

Czynniki rozwoju	Przykładowe kody	Wypowiedź respondentki
1	2	3
Uwarunkowania rodzinne	pozycja w rodzinie	„Oj ja się wychowałam w specyficznych warunkach, byłam trzecim dzieckiem moich rodziców, z dużymi różnicami wieku, na całej ulicy były tylko dwie dziewczynki”.
	relacje z rodzicami	„Nigdy nie miałam odwagi powiedzenia o jakichś problemach w szkole, moja młodsza siostra takich problemów nie miała, może to wynikało stąd, że po 7 latach pojawiła się młodsza siostra, więc detronizacja”.
	aspiracje rodziców	„Mało było u nas książek, do kina nie chodziliśmy. Tak, że nie miałam środowiska, które motywuje do czegośkolwiek innego niż zakładanie rodziny. Skończyłam szkołę podstawową i rodzice chcieli, żebym została pielęgniarką”.
Miejsce w grupie rówieśniczej	„wyizolowanie”	„No i w tej szkole podstawowej I—III byłam bardzo niešťczęśliwa, wyizolowana, z nikim znajomym nie byłam w klasie, miałam kuzynkę młodsza o rok”.
	poczucie niższości	„Wtedy zaczęło się poczucie, oni byli lepiej ubrani, mieli lepsze kanapki, miałam obniżone poczucie własnej wartości”.

cd. tab. 1

1	2	3
	zmiana miejsca w grupie rówieśniczej	„No i ta <i>Ania z Zielonego Wzgórza</i> , która pokazała mi, ile człowiek może sam osiągnąć, jeśli chce, myślę, że to jest najbardziej przystępny podręcznik psychologii dla dzieci. [...] I od VI klasy już byłam w samorządzie szkolnym, byłam potem przewodniczącą szkoły. Stałam się ogromnie aktywna w tych latach V—VIII”.
Nauka szkolna	szkoła	„Miałam to szczęście, że mama zapisała nas do szkoły, gdzie chodziłam z dziećmi miastowymi, ja jestem z Koinina”.
	trudności w nauce	„W IV klasie wymyśliłam, że nie zdam do następnej klasy i zaczęłam wagarować”.
	nauczyciele	„Ale miałam bardzo mądrych, wspaniałych nauczycieli. Moja wychowawczyni mnie szybko spacyfikowała, bardzo dobra, ale bardzo konsekwentna pani”.
Aktywność własna	własne zainteresowania	„Bawiliśmy się w teatr, nigdy nie widziałam teatru, nie mieliśmy telewizora, więc nie wiem, skąd te zabawy w teatr, to chyba takie naturalne zabawy dzieci”. „Bardzo lubiłam czytać i słuchać teatru radiowego”.
	własne aspiracje	„No i ja wtedy sobie postanowiłam, że sobie popracuję nad sobą, bardzo długo były to tylko symptomy zewnętrzne tego zawstydzenia, zażenowania [...] wypracowałam sobie, że im bardziej się bałam, tym szybciej się odzywałam, to się stało moją drugą naturą. Ale we mnie się gotowało, jakieś sprawy społeczne, mnie te mundurki nie przekonywały, i pamiętam dzień, kiedy skończyłam szkołę podstawową i wzięłam te dokumenty ze szkoły”.

Aneks 2

Przykład matrycy uporządkowanej chronologicznie na przykładzie rozwoju osobistego i zawodowego 44-letniej Anny

Okres życia	Rozwój osobisty	Preorientacja zawodowa i dalszy rozwój zawodowy
Dzieciństwo (do końca szkoły podstawowej)	<ul style="list-style-type: none"> wychowanie na wsi, wspierająca postawa rodziców i braci, pozycja lidera w grupie rówieśniczej; 	<ul style="list-style-type: none"> wczesne zainteresowania zawodowe związane z zawodem nauczyciela, wzorowa uczennica,
Okres młodzieńczy (do 18. roku życia)	<ul style="list-style-type: none"> chęć ucieczki ze środowiska wiejskiego i ambicja doświadczenia „czegoś lepszego”; 	<ul style="list-style-type: none"> nauka w liceum pedagogicznym, nauka w liceum ogólnokształcącym;
Wczesna dorosłość (do 35. roku życia)	<ul style="list-style-type: none"> poznanie męża, urodzenie dzieci, urlop macierzyński, chęć dalszego rozwoju i kształcenia, konflikty z mężem; 	<ul style="list-style-type: none"> nauka w studium wychowania przedszkolnego, podjęcie pracy w przedszkolu — wychowawca, praca w szkole podstawowej — nauczyciel nauczania początkowego, a jednocześnie studia pedagogiczne, kursy dokształcające;
Wiek średni (od 35. roku życia do obecnego okresu życia, tj. do wieku 44 lat)	<ul style="list-style-type: none"> chęć dalszego rozwoju, poprawa relacji z mężem, „odrodzenie uczuć”, usamodzielnianie się dzieci, wspieranie dorastających synów. 	<ul style="list-style-type: none"> wicedyrektor szkoły podstawowej, jednocześnie podyplomowe studia informatyka, dyrektor szkoły podstawowej, jednocześnie ukończenie podyplomowych studiów zarządzanie w oświacie, kursy dokształcające.

Dyspozycja do wywiadu biograficznego

Dyspozycja do wywiadu zawierała dwa pytania główne, sformułowane na podstawie problemów badawczych i licznych, uzupełniających pytań dodatkowych. Pytania główne były zadawane każdemu respondentowi, pierwsze pytanie przed rozpoczęciem narracji, drugie w trakcie narracji. W sytuacji, kiedy badany miał trudności z opowiadaniem o swoim rozwoju osobistym lub zawodowym lub jeśli biografia zawodowa i osobista była niepełna, zadawałam pytania dodatkowe. Poniżej zostały one uszeregowane chronologicznie i tematycznie, jednak w trakcie narracji respondenci wielokrotnie zmieniali wątki tematyczne, dlatego pytania te zadawałam w zależności od potrzeb danej narracji biograficznej.

Pytania główne

1. Proszę opowiedzieć o wszystkich czynnikach, wydarzeniach i osobach, które mogły być istotne dla Pani/Pana rozwoju osobistego i zawodowego, począwszy od okresu dzieciństwa, przez dorastanie, wczesną dorosłość, po obecny etap życia. Proszę opisać własne zainteresowania, relacje z rówieśnikami, rodziną, ważne życiowe decyzje, momenty krytyczne, sukcesy, porażki i plany na przyszłość w sferze osobistej.

2. Podobnie proszę opowiedzieć o wczesnych zainteresowaniach zawodowych, okolicznościach wyboru kolejnych szkół, motywach wyboru zawodu, pierwszym i kolejnych etapach pracy oraz obecnej sytuacji zawodowej. Proszę opisać motywy wyboru zawodu, osoby i wydarzenia istotne dla Pani/Pana drogi zawodowej, ważne decyzje zawodowe, momenty zwrotne, sukcesy, porażki i dalsze plany zawodowe.

3. Proszę opisać, jak postrzega i ocenia Pani/Pan powiązania, relacje pomiędzy swoim rozwojem osobistym i rozwojem zawodowym. Czy były (są) w Pani/Pana życiu okresy, wydarzenia, decyzje, gdzie życie osobiste silnie wpływało na pracę zawodową lub odwrotnie? Czy któraś z tych sfer jest dla Pani/Pana ważniejsza lub w którąś angażuje się Pani/Pan bardziej? Czy te zależności w obecnej fazie życia są takie same jak kiedyś, a jak Pani/Pana zdaniem będzie w przyszłości?

Pytania pomocnicze

I. Czynniki, które kształtowały mój rozwój osobisty w dzieciństwie i okresie młodzieńczym

1. Sfera osobista w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym

- Relacje rodzinne: zainteresowanie rodziców, rodzeństwa i rodziny moją osobą — czy spędzaliśmy razem czas, w jaki sposób, jakie relacje łączyły mnie z matką, ojcem, rodzeństwem?
- Sytuacja ekonomiczna mojej rodziny; jakie mieliśmy wówczas warunki mieszkaniowe, bytowe, czy dostawałam(-em) kieszonkowe, czy miałam(-em) zabawki, ubrania jak koledzy, itp.?

- Mój rozwój psychiczny i fizyczny: czy byłam(-em) zdrowa(-y), chorowita(-y), sprawna(-y), czy byłam(-em) podobny pod względem fizycznym i psychicznym do innych dzieci w moim wieku, zabawy — jak lubiałam(-em) się bawić, z kim?
- Moje plany, marzenia, zainteresowania, talenty: kim chciałam(-em) wówczas być, o czym marzyłam(-em), moje plany, zainteresowania, hobby, zajęcia pozaszkolne?
- Przyjaźnie i kontakty rówieśnicze — czy miałam(-em) wówczas kolegów, znajomych, przyjaciół, czy byłam(-em) lubiana(y), akceptowana(-y), jakie miejsce zajmowałam(-em) w grupie rówieśniczej (idol, przywódca, „jeden z wielu”, „outsider”)?
- Autorytety — kto wówczas był moim autorytetem, idolem, dlaczego właśnie ta osoba?
- Czy rodzice interesowali się moimi zainteresowaniami, postępami w nauce, moim hobby?
- Inne wydarzenia, osoby, fakty, które mogły mieć wpływ na mój rozwój w tym okresie.

2. Nauka, zainteresowania w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym:

- Moja szkoła (położenie szkoły, organizacja nauki, odległość szkoły od miejsca zamieszkania).
- Mój stosunek do nauki szkolnej — czy chciałam(-em) iść do szkoły, jaki stosunek mieli do tego faktu moi rodzice, rodzeństwo?
- Czy naukę postrzegałam(-em) jako obowiązek czy przyjemność?
- Jaką byłam(-em) uczennicą/ucniem, powodzenia i niepowodzenia szkolne, wyniki w nauce, osiągnięcia, konkursy, olimpiady?
- Stosunek moich rodziców i otoczenia do moich wyników w nauce — zainteresowanie lub brak zainteresowania, reakcja rodziców na dobre i złe oceny (nagrody, kary), pomoc w nauce lub brak, udział rodziców w wywiadówkach, życiu szkoły, itp.?
- Czy rodzice interesowali się moją przyszłością, czy doradzali mi, kim powinnam(powinienem) w przyszłości zostać?
- Nauczyciele — sposób nauczania i wychowania, kary i nagrody, wydarzenia, które kojarzę z tymi nauczycielami, świadectwa.
- Najbardziej charakterystyczne wspomnienia związane ze szkołą.

3. Sfera osobista w okresie młodzieńczym (od 13. do 19. roku życia):

- Jak wyglądały wówczas moje relacje rodzinne — z rodzicami, rodzeństwem, czy rodzice byli dla mnie autorytetem, czy potrafiłam(-em) się z nimi porozumieć, jakie relacje łączyły mnie z matką i ojcem?
- Sytuacja ekonomiczna mojej rodziny, jakie mieliśmy wówczas warunki mieszkaniowe, bytowe, czy dostawałam(em) kieszonkowe, itp.?
- Mój rozwój psychiczny i fizyczny w okresie dojrzewania, jak przeżyłam(-em) okres dojrzewania, czy ktoś pomógł mi wejść w okres dojrzewania, jak wspominam dojrzewanie?

- Czy akceptowałam(-em) siebie — pod względem psychicznym i fizycznym?
- Czy byłam(-em) z siebie zadowolona(-y), czy chciałam(-em) coś w sobie zmienić, co, dlaczego, czy ktoś z rodziny sugerował mi, że powinnam/powinienem coś w sobie zmienić?
- Moje plany i marzenia — kim chciałam(-em) wówczas być, o czym marzyłam(-em), jak wyobrażałam(-em) sobie swoje życie w przyszłości, co planowałam(-em), czy ktoś z otoczenia wspierał moje plany?
- Czym się wówczas interesowałam(-em), czy robiłam(-em) coś w tym kierunku, jeśli tak lub nie — dlaczego?
- Autorytety — kto wówczas był moim autorytetem, idolem, jaka to była osoba, z jakimi jej cechami się utożsamiałam(-em), jakie wydarzenie związane z nią często sobie przypominam?
- Praca (dorywcza, wakacyjna, itp.) — czy wykonywałam(-em) wówczas jakąś pracę — jaką, jak często, czy była zgodna z moimi zainteresowaniami?
- Wydarzenia krytyczne — jakie wydarzenia pozytywne i negatywne wywarły w tym okresie na mnie duży wpływ, dlaczego?
- Jakie fakty, zdarzenia zapamiętałam(-em) szczególnie, nawet jeśli pozornie nie wywarły wpływu na moje życie?

4. Nauka i zainteresowania w okresie młodzieńczym

- Szkoły, do jakich uczęszczałam(-em): typ szkoły, poziom nauczania, charakterystyka szkoły?
- Jakie czynniki zdecydowały o wyborze danej szkoły (zainteresowania, namowa rodziców, rówieśnicy, bliska lokalizacja, itp.)?
- Wyniki w nauce — jak się uczyłam(-em), jakim byłam(-em) uczennicą/ucniem (pracowity, koleżeński, spokojny, buntowniczy, problemowy, lubiany lub nie-lubiany przez nauczycieli itp.)?
- Które przedmioty szczególnie mnie interesowały, a które nie, w czym odnosiłam(-em) sukcesy, z czym miałam(-em) problemy?
- Nauczyciele — jaki wywarli na mnie wpływ, czy któregoś z nich zapamiętałam(-em) w szczególny sposób?

5. Zainteresowania zawodowe

- Czy miałam(-em) sprecyzowane plany co do dalszej edukacji, pracy, jaki zawód chciałam(-em) w przyszłości wykonywać?
- Kto wywarł wówczas wpływ na moje zainteresowania zawodowe oraz dalszą edukację?
- Czy moje zainteresowania zawodowe były zgodne z tym, co doradzali rodzice, nauczyciele, rówieśnicy?

6. Rówieśnicy

- Jakie utrzymywałam(-em) wówczas kontakty z rówieśnikami, jakie miejsce zajmowałam(-em) w grupie rówieśniczej?
- Czy należałam(-em) do jakichś organizacji młodzieżowych, „paczek”, grup rówieśniczych?
- Jak spędzaliśmy czas z rówieśnikami, jakie wydarzenia z tego okresu mogły mieć wpływ na mój rozwój osobisty i zawodowy?

- Czy miałam(-em) wówczas sympatię, bliską osobę, która wywarła wpływ na mój rozwój, jak dużą wagę przywiązywałam(-em) do jej zdania i sugestii, czy jego(jej) wychowanie, światopogląd i sugestie były zgodne z moimi?
- Inne wydarzenia, osoby, fakty, które mogły mieć wpływ na mój rozwój w tym okresie.

II. Rozwój w okresie wczesnej dorosłości od 20. do około 30.—35. roku życia

1. Sfera osobista

- Rozwój osobisty: jakie wydarzenia, osoby miały szczególne znaczenie, kiedy wkraczałam(-em) w dorosłe życie?
- Czy inicjacja w dorosłość przebiegała łagodnie, czy też wiązała się z problemami i kryzysami (jakimi)?
- Kto pomagał/utrudniał mi wejście w dorosłe życie?
- Jaką rolę w pierwszych latach dorosłego życia odegrali moi rodzice, rodzina?
- Jakie miałam(-em) wówczas marzenia i plany dotyczące mojego dalszego życia i pracy zawodowej?

2. Rodzina

- Czy i w jakich okolicznościach spotkałam(-em) swojego partnera/partnerkę życiową (-ego)?
- Kiedy założyłam(-em) rodzinę, jakie relacje nawiązałam(-em) z małżonkiem/partnerem (partnerskie, koleżeńskie, tradycyjna rola męża i żony) itp.?
- W jakim stopniu założenie rodziny wpłynęło na mój rozwój osobisty i pracę zawodową?
- Jeśli mam dzieci — kiedy się urodziły, z czym wiązało się wówczas ich pojawienie się — czy były powodem trudności w pracy, spowodowały zmianę pracy, rezygnację z pracy, problemy rodzinne?
- W jakim stopniu rodzina moja i małżonka/małżonki wpływała na moje decyzje życiowe i zawodowe?
- W jakim stopniu mąż/żona, partner/partnerka wpływał(-ała) na moje decyzje życiowe i zawodowe?

3. Nauka

- Czy w okresie wczesnej dorosłości podejmowałam(-em) naukę (studia, kursy, szkolenia), jeśli tak — co było główną motywacją podjęcia nauki?
- W jaki sposób uczęszczanie na studia, kursy itp. wpływało na moje życie osobiste, zawodowe?
- Jak oceniano moją naukę w miejscu pracy?
- Jak rodzina (rodzice, mąż/żona, dzieci) traktowała moją naukę?
- W jakim stopniu uzyskana wiedza pozwoliła mi rozwinąć się osobiście, zawodowo?
- Czy obecnie podjęłabym(-ałbym) raz jeszcze naukę w podobnej dziedzinie?

4. Praca

- Co zdecydowało o moim wyborze zawodu w okresie wczesnej dorosłości, czy wybór ten okazał się trafny?

- W jakich okolicznościach podjęłam(-ąłem) pierwszą pracę, jak wspominam tę pracę?
- Jak przebiegała moja adaptacja zawodowa, czy adoptowałam się łatwo, czy miałam z tym problemy, kto pomógł mi w adaptacji zawodowej?
- Czy identyfikuję się ze swoim zawodem, co akceptuję lub nie w wykonywanym zawodzie, jak oceniam swoją grupę zawodową?
- Czy o moim rozwoju zawodowym decydowałam(-em) sama, czy raczej decydowali o nim inni (wymogi szkoleń, rozporządzenia itp.)?
- Jakie wydarzenia, osoby, fakty uważam w tym okresie za najbardziej znaczące dla mojego rozwoju i pracy zawodowej?
- Przebieg pracy zawodowej: kiedy podjęłam(-ąłem) pracę zawodową, jak często zmieniałam(-em) pracę, z jakich powodów?
- Czy miałam(-em) mentora (mistrza), który pomagał mi w pierwszych latach pracy, jak kształtowały się te relacje?
- Co uznaję za największe porażki i sukcesy zawodowe w pierwszych latach pracy?
- Czy przerywałam(-em) pracę zawodową, na jak długo, czym były spowodowane te przerwy, w jakim stopniu te przerwy wpłynęły na moją karierę zawodową?
- Czy i w jaki sposób współpracownicy, koledzy w pracy wywarli wpływ na przebieg mojej pracy zawodowej?
- Czy i w jaki sposób moi szefowie wpływali na moje decyzje zawodowe?
- Jakie wydarzenia zawodowe uważam za najbardziej znaczące w mojej pracy zawodowej?

III. Rozwój w fazie stabilizacji (od około 30.—35. roku życia do etapu obecnego)

1. Sfera osobista

- Jak obecnie kształtuje się mój rozwój osobisty — czy dostrzegam zmiany w swoim zachowaniu, postrzeganiu rzeczywistości, myśleniu, w porównaniu z wcześniejszymi latami?
- Czy tak samo jak kiedyś traktuję sprawy pracy, rodziny?
- Czy zmieniły się moje marzenia i plany rodzinne i zawodowe, moje zainteresowania i hobby?
- Jak oceniam siebie jako osobę — co jest moją mocną a co słabą stroną, czy ta ocena zmieniła się po wkroczeniu w fazę stabilizacji?
- Czy i w jakim stopniu stan zdrowia, wiek dojrzały wpływa na moje plany i decyzje zawodowe?

2. Rodzina

- Czy obecne relacje z partnerem i dziećmi zmieniły się w porównaniu z wcześniejszymi latami?
- Jak wyglądają obecnie moje relacje ze starzejącymi się rodzicami?
- W jaki sposób małżeństwo, rodzina, dzieci, wnuki wpływają obecnie na moje życie zawodowe i rodzinne?

- Jak ważne wydarzenia odgrywają, odegrały obecnie dużą rolę w moim życiu prywatnym i zawodowym?

3. Praca

- Jak wygląda moja praca zawodowa (obowiązki, przywileje, tryb pracy, stanowisko), odkąd wkroczyłam(-em) w fazę stabilizacji?
- Jakie relacje i zależności łączą mnie z innymi pracownikami, odkąd wkroczyłam(-em) w tę fazę — czy jestem czyimś zwierzchnikiem, czy od kogoś zależę?
- Jaki styl pracy preferuję, odkąd wkroczyłam w średnią dorosłość — jak rozumiem rolę zawodową nauczyciela i jak ją wypełniam, czy pracuję inaczej niż kiedyś?
- Czy w fazie stabilizacji musiałam(-em), chciałam(-em), zmienić zawód — kiedy, dlaczego, czy doszło do tej zmiany i co spowodowała?
- Jakie porażki i sukcesy zawodowe są obecne w moim życiu w ostatnich latach pracy?
- Czy fakt, że jestem doświadczonym pracownikiem, wpływa na moje relacje z innymi współpracownikami i szefem?
- Czy jestem, byłam(-em) czyimś mistrzem?
- Czy rozwijam się zawodowo, czy planuję rozwijać się zawodowo, w jaki sposób, dlaczego?
- Jakie plany zawodowe zrealizowałam(-em), a których nie udało mi się dotąd zrealizować, jakie obecnie stawiam sobie cele zawodowe?
- Kto, co decyduje obecnie o moim rozwoju zawodowym?
- Jakie wydarzenia, osoby, fakty z wczesnego dzieciństwa, adolescencji mogły decydować o moich wyborach zawodowych i przebiegu pracy zawodowej?
- Jakie decyzje zawodowe mogły znacząco wpłynąć na mój rozwój osobisty?
- Co w moim rozwoju osobistym i zawodowym przebiegło niepomyślnie?
- Co w moim rozwoju osobistym i zawodowym jest sukcesem, udało mi się?

Bibliografia

- Appelt K.: *Środkowy okres dorostłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A. Brzezińska. Gdańsk 2005.
- Arnold J., Cooper C.L., Robertson I.T.: *Work Psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. London 1998.
- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz [i inni]. Warszawa 2004.
- Banach C.: *Cechy osobowościowe nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1995, nr 3.
- Bartosz B.: *Jak nauczyciele widzą nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny” [Suplement „Kształcenie nauczycieli”] 1993, nr 2.
- Bartosz B.: *Metody jakościowe — rodzaje dylematy i perspektywy*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Bauman Z.: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Przedmowa L. Witkowski. Toruń 1995.
- Bauman Z.: *Etyka ponowoczesna*. Przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa 1996.
- Bauman Z.: *Ponowoczesne przygody ciała*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1998.
- Bauman Z.: *Socjologiczna teoria postmoderny*. W: *Postmodernizm w perspektywie filozoficznej i kulturoznawczej*. Red. A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1991.
- Beck U.: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa 2004.
- Bee H.: *Lifespan Development*. New York 1994.
- Birch A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa 1998.
- Brzezińska A.: *Dorosłość — szanse i zagrożenia dla rozwoju*. W: *Szanse i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorosłości*. Red. A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań 2002.
- Brzezińska A.: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000.

- Bühler Ch.: *Bieg życia ludzkiego*. Przetł. E. Cichy, J. Jarosz. Warszawa 1999.
- Cierpka A.: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997.
- Czerniawska M., Czerniawski J.: *Rola zawodowa a system wartości*. „Test” 1996, nr 4.
- Czerniawska O.: *Wartości jako standardy postaw i zachowań ludzkich*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000.
- Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzykiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Red. A.E. Wesołowska. Płock 2004.
- Dakowicz L.: *Świat wartości nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000.
- Dąbrowski K.: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa 1979.
- Day Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przekł. J. Michalak, wstęp T. Lewowicki. Gdańsk 2004.
- Demetrio D.: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. T. 3. Gdańsk 2006.
- Denek K.: *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*. „Wychowanie na Co Dzień” 1999, nr 4—5.
- Denek K.: *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reform edukacji*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Toruń 1994.
- Denzin N.K.: *Reinterpretacja metody biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Dróżka W.: *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce 1997.
- Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa 2002.
- Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia — osobowość — wiara — religijność*. Red. H. Sęk. Kraków 2000.
- Duraj-Nowakowa K.: *Nauczyciel. Kultura — osoba — zawód*. Kielce 2000.
- Duraj-Nowakowa K.: *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Kraków 2000.
- Ekiert-Grabowska D.: *Twórczość w aspekcie kształcenia nauczyciela*. W: *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. Red. W. Łuszczuk. Katowice 1996.

- Ekiert-Oldroyd D.: *Konteksty zmian edukacyjnych. Szkoła przyszłości — nauczyciele przyszłości*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993.
- Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.
- Erikson E.: *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań 2002.
- Erikson E.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekł. P. Hejmej. Poznań 1997.
- Gałdowa A.: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków 1995.
- Gaś Z.B.: *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001.
- Giddens A.: *Socjologia*. Przekł. A. Szulżycka. Warszawa 2004.
- Giddens A.: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*. Przekł. S. Amsterdamski. Warszawa 2003.
- Gnitecki J.: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra 1996.
- Grzegorzewska M.: *Listy do Młodego Nauczyciela, Cykl I—III*. Warszawa 1996.
- Hall C.S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*. Przekł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa 2002.
- Havighurst R.J.: *Developmental tasks and education*. New York 1981.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz 2000.
- Helling I.K.: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Hoering E.M.: *Rola wydarzeń życiowych: doświadczenia i rewitalizacja w perspektywie biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Janowska J.: *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin 1993.
- Kargul J.: *Nauczyciel w świecie ponowoczesnym*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Kiszczał M.T.: *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*. Warszawa 1990.
- Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków 1999.
- Koć-Seniuch G.: *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000.
- Konarzewski K.: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wrocław 1991.
- Köpp I., Lippitz W.: *„Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe”*. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2003.

- Kotusiewicz A.A.: *Pytanie o nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000.
- Kotusiewicz A.A.: *Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987.
- Krüger H.H.: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przekł. D. Sztobryn, wstęp i oprac. B. Śliwierski. Gdańsk 2003.
- Krüger H.H., Pfaff N.: *Metody badań pedagogicznych*. W: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwierski. T. 2. Gdańsk 2006.
- Krzychała S.: *Codziennosc późnej nowoczesności — gdy „oczywistość” staje się problemem*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja” 2003, [numer specjalny].
- Kvale S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu biograficznego*. Przekł. i red. nauk. S. Zabielski. Białystok 2004.
- Kwaśnica R.: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*. W: *Pytanie o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993.
- Kwiatkowska H.: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*. „Kwartalnik Pedagogiczny” [Suplement „Kształcenie nauczycieli”] 1993, nr 1.
- Kwiatkowska H.: *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*. W: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003.
- Kwieciński Z.: *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*. W: *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*. Red. K. Paćławska. Kraków 1998.
- Kwieciński Z.: *Pedagogiczne aspekty wyzerowania*. W: *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Red. E.A. Wesołowska. Płock 2004.
- Levinson D.J.: *A conception of adult development*. „American Psychologist” 1986, Vol. 41.
- Lewowicki T.: *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku — ewolucja czy rewolucja?* W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000.
- Łomny Z.: *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Łukaszewicz R.: *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1998.
- Małewski M.: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław 1998.

- Marzec J.: *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków 2002.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań 1996.
- Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Miles M.B., Huberman A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Białystok 2000.
- Miller U.: *Dyspozycje i cechy osobowe a sukces i rozwój zawodowy*. W: „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, Z. 7. Red. M. Gańko-Karwowska, L. Marek. Szczecin 2003.
- Mirski A.: *Koncepcja rozwoju JA w ujęciu Giseli Labouvie-Vief*. W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia — osobowość — wiara — religijność*. Red. P. Socha. Kraków 2000.
- Mirski A.: *Rozwój self w koncepcjach psychoanalitycznych, poznawczych, life-span psychology*. W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia — osobowość — wiara — religijność*. Red. P. Socha. Kraków 2000.
- Miś L.: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia — osobowość — wiara — religijność*. Red. P. Socha. Kraków 2000.
- Mizerek H.: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn 1999.
- Młodość a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa 1979.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W.: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz 1994.
- Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. Białystok 2000.
- Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000.
- Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. M. Jabłońska. Wrocław 2000.
- Newman B.M., Newman Ph.R.: *Development through life. A psychosocial Approach*. Homewood 1984.
- Niemczyński A.: *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków 1980.
- Niemczyński A.: *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1988.
- Nowak M.: *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: *Człowiek — wartości — sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria i nooterapia*. Red. K. Popielski. Lublin 1996.
- O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993.
- Obuchowski K.: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1983.

- Olejnik M.: *Podjęcie hermeneutyczne w badaniu prywatnych teorii rozwoju*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Olejnik M.: *Średnia dorosłość. Wiek średni*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 2. Warszawa 2002.
- Olejnik M., Niemczyński A.: *Związek mądrości z wiekiem — co i jak się w niej zmienia*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, T. 3.
- Oleś P.K.: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin 2000.
- Opoczyńska M.: *W stronę psychologii subiektywnej — Alfreda Adlera koncepcja człowieka*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków 1999.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998.
- Ostrouch J.: *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn 2004.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy zawodowej*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Pedagogika*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2000.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa 2003.
- Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk 2006.
- Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. T. 3. Gdańsk 2006.
- Pietrasiński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.
- Polak K.: *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza — badanie — kształtowanie*. Kraków 1999.
- Postmodernizm w perspektywie filozoficznej i kulturoznawczej*. Red. A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1991.
- Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003.
- Popielski K.: *Człowiek — wartości — sens*. Lublin 1996.
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1999.
- Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa 2002.
- Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń 1998.
- Półturzycki J.: *Lekeja w szkole współczesnej*. Warszawa. 1985.

- Prokopiuk W.: *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku. (Próba zarysowania pola problemowego)*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.
- Průcha J.: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. T. 2. Gdańsk 2006.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Kształtowanie się psychologii rozwojowej jako nauki*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. T. 1. Warszawa 2002.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień*. W: *Rozwój psychiczny w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1988.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. T. 1. Warszawa 2002.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1986.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 2. Warszawa 2002.
- Psychologia rozwoju człowieka w ciągu życia*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1998.
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A. Brzezińska. Gdańsk 2005.
- Pytanie o nauczyciela*. Red. R. Kwaśnica. Wrocław 1993.
- Rachalska W.: *Rozwój zawodowy*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.
- Ratajek Z.: *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*. Kielce 1991.
- Reykowski J., Kochańska G.: *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa 1980.
- Rosenthal G.: *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1988.
- Rubacha K.: *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń 2000.
- Rubacha K.: *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*. W: „Teraźniejszość. Przyszłość. Edukacja” 2002, nr 1(17).
- Rusiecki J.: *Poszukiwanie wzoru nauczyciela*. „Wychowanie na Co Dzień” 1998, nr 9.
- Rzepa T.: *Metoda psychobiograficzna: nadzieja czy klęska*. W: *O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993.
- Sawiński J.P.: *Dlaczego kompetencje*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
- Schön D.: *The Reflective Practitioner*. New York 1983.

- Schulz R.: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1998.
- Schutz P., Crowder K., White V.: *The development of a goal to become a teacher*. „Journal of Educational Psychology” 2001, Vol. 93, issue 2.
- Speck O.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk 2005.
- Stopińska-Pajak A.: *Pedeutologia andragogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście współczesnych rozważań nad nauczycielem edukacji dorosłych*. W: *Problemy współczesnej peudeutologii. Teoria — praktyka — perspektywy*. Red. D. Ekiert-Oldroyd. Katowice 2003.
- Stres w zawodzie nauczyciela*. Red. R. Kretschmann. Gdańsk 2003.
- Super D.E.: *Psychologia zainteresowań*. Tłum. H. Chojnowska. Warszawa 1972.
- Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Red. A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań 2002.
- Szewczuk W.: *Plan życiowy*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.
- Szewczuk W.: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1961.
- Szkudlarek T.: *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1998.
- Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1992.
- Świda H.: *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*. W: *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa 1979.
- Tabor U.: *Współczesność jako obszar kształcenia dorosłych. Na podstawie badań biograficznych nauczycieli*. W: *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. T. 2: Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych*. Red. A. Fabiś. Mysłowice—Zakopane 2005.
- Tabor U., Majewska-Kafarowska A.: *Autorefleksja zawodowa nauczycieli dorosłych a ich funkcjonowanie w roli ucznia i nauczyciela*. W: *Edukacja dorosłych — doradca zawodowy — rynek pracy*. Red. A. Stopińska-Pajak. Warszawa 2006.
- Trempała J.: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz 2000.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź 2003.
- Wadsworth B.J.: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa 1998.
- Węgrzecki A.: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1992.
- Williams J.H.: *Psychology of woman: behavior in a biosocial context*. New York 1977.
- Wiłkomirska A.: *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa 2002.

- Włodarek J., Ziółkowski M.: *Status metody biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Worach-Kardas H.: *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowska. Warszawa 1990.
- Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Lepert. Kraków 1998.
- Współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków 1995.
- Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. Red. W. Łuszczuk. Katowice 1996.
- Wypalenie zawodowe. Przyczyny — mechanizmy — zapobieganie*. Red. H. Sęk. Warszawa 2000.
- Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań 2002.
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.
- Ziemska M.: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1975.

Urszula Tabor

Biographical conditions of teacher development A qualitative analysis

Summary

The work concerns the conditions of the development of an adult human being, i.e. a teacher; however, the focus is being given to the personal and professional development. The issues of development covered in the present work are treated as an interdependent system that is why the relations between particular models of development and teacher professional development at the stabilization stage was described, on the basis of a wide range of resources from the field of androgogy, pedagogy, psychology and pedeutology.

The work is an outcome of biographical studies conducted among 22 active teachers at the stabilization stage, i.e. between 35 and 65 age span. The research method constituted a long-hour narrative interview during which the materials concerning personal and professional development were collected. The research sample constituted the teachers at the stabilization stage, it being a period of specific developmental changes; both men and women reach the highest productivity and show greater autonomy in creating their own development. Additional factors facilitating or hindering self-creation attempts in the case of teachers may concern formal and informal procedures connected with the path of professional promotion.

Biographical conditions of teacher development consists of 5 chapters. Chapter I entitled *Conditions of adult development* shows the mechanisms of adult development at the stabilization stage (between 35 and 65 age span) from the theoretical perspective. The author used well-known development conceptions and, referring to them, presented a parallelism of personal and professional development in middle age. The next chapter *A teacher in the period of postmodernist educational changes* results from the analysis of teacher competence and task, and the most important modern work conditions in teacher professional development. The author underlined the changes of teacher profession conditioned by the changes of modern civilisation, culture and education. Chapter 3, i.e. *Methodology of own studies* is a description of the research method used, the results of which contributed to the author's own taxonomy of development models. The subsequent two chapters, that is *Biographical conditions of teacher development* and *Individual models of teacher biographies* describe the research findings collected by means of biographical interviews, as well as account for the conception of *five models of teacher development* distinguished by the author. In the field of individual development the first stage of reconstruction concerned childhood (school age) and adolescence, the other being the current wave of life, that is the period of stabilization. Describing the path of professional development of the subjects in question, the author

of the work analysed their early professional interests, professional training, professional adaptation and the present stage of professional development.

The analysis of the biographical material gathered proves that the path of teacher professional development and their individual development permeate and influence each other, and that the nature of this interdependence differs from one person to another. It contributed to a distinction of such patterns of relation between a personal and professional development as training, deferment, withdrawal from active development, harmonising, specialization.

The work shows multidimension and depth of the subject- matter in question, i.e. permeation of historical and thematical perspective, the need to treat development as a chronological cycle and, at the same time, a map of simultaneous influences of different developmental factors.

The final part contains, among other things, instructions to the biographical interview, which constituted the basis for the book in question.

Urszula Tabor

Biographische Bedingungen für Entwicklung eines Lehrers Eine qualitative Analyse

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit betrifft die Bedingungen für persönliche und berufliche Entwicklung des Lehrers als Erwachsenen. Das Thema wurde hier als ein Abhängigkeitssystem betrachtet, so dass sich die Verfasserin auf die Analyse der Wechselbeziehungen zwischen den individuellen Entwicklungsmodellen und dem Berufsweg der berufsstabilisierten Lehrer konzentrierte, indem sie auf zahlreiche Quellen aus dem Bereich der Andragogik, Pädagogik, Psychologie und Pädeutologie beruhte.

Das Buch ist Ergebnis der biographischen Forschungen, die von der Verfasserin unter den berufstätigen Lehrern (die eine Stabilisierungsphase im Lebensalter von 35 bis 65 erreicht haben) durchgeführt wurden. Als Untersuchungsmethode bediente sie sich der mehrstündigen narrativen Befragung, in Folge deren sie Informationen über persönliche und berufliche Entwicklung von 22 Lehrern gesammelt hat. Die Untersuchungsprobe bildeten Lehrer in der Stabilisierungsphase, die durch spezifische Entwicklungsänderungen gekennzeichnet ist: Frauen und Männer erreichen dann ihre größte Leistungskraft und sind im Stande, viel selbständiger ihre eigene Entwicklung zu kreieren. Ein zusätzlicher Faktor, der ihre selbstkreative Bestrebungen verstärken oder vermindern kann, ist das mit dem Berufsaufstiegsweg verbundene offizielle und nicht inoffizielle Verfahren.

Die Arbeit besteht aus fünf Kapiteln. Das erste von ihnen *Die Bedingungen für die Entwicklung eines Erwachsenen* zeigt aus theoretischer Sicht die Mechanismen der Entwicklung der Erwachsenen in deren Stabilisierungsphase, also zwischen 35. und 65. Lebensjahr. Die Verfasserin beruhte auf bekannte Entwicklungskonzeptionen, um den Parallelismus der Individual- und Berufsentwicklung im mittleren Alter veranschaulichen zu können. In dem nächsten Kapitel *Der Lehrer zur Zeit der postmodernen Bildungsumwandlungen* untersucht die Verfasserin die Kompetenzen und Aufgaben des Lehrers, als auch Faktoren, von denen das heutige Berufsleben eines Lehrers abhängig ist, indem sie solche Änderungen des Lehrerberufs hervorhebt, die mit Veränderung unserer Zivilisation, Kultur und Bildung verbunden sind. In dem dritten Kapitel *Die Methodologie der eigenen Forschungen* charakterisiert die Verfasserin ihre eigene Forschungsmethode, deren Ergebnisse zur Erarbeitung ihrer eigenen Klassifizierung von Entwicklungsmodellen beigetragen haben. Die zwei nächsten Kapitel *Biographische Bedingungen für die Entwicklung eines Lehrers* und *Individuelle Modelle der Lehrerbographien* beinhalten die Diskussion über die in Folge der biographischen Befragung erreichten Ergebnisse und die Begründung der von der Verfasserin unterschiedenen fünf Modellen der Lehrerentwicklung. Im Bereich der individuellen Entwicklung hat sie der Reihe nach folgende Etappen rekonstruiert: die Kindheit (Schul-

jahre) und die Adoleszenz, frühe erwachsene Jahre und die gegenwärtige Lebensphase, die berufliche Stabilisierung. Die Verfasserin hat dabei frühe Berufsinteressen, Berufsvorbereitungen, Berufsanpassung und schließlich das gegenwärtige Stadium der Berufsarbeit in Rücksicht genommen.

Die Analyse des gesammelten Forschungsmaterials hat gezeigt, dass es eine Wechselbeziehung zwischen dem Berufsweg der Lehrer und deren individuellem Entwicklungsmodell besteht; und diese Wechselbeziehung hat bei den einzelnen Menschen einen unterschiedlichen Charakter. Demgemäß unterscheidet die Verfasserin solche Beziehungen, wie: Vervollkommen, Entwicklungsaufschub, Unterlassung der aktiven Entwicklung, Harmonisieren und Spezialisierung.

Das Buch zeigt die ganze Mehrdimensionalität und die Tiefe des hier berührten Themas: die historische und thematische Betrachtungsweise beeinflussen sich gegenseitig und die Entwicklung muss chronologisch als eine komplexe „Karte“ der gleichzeitigen Einwirkung von verschiedenen Entwicklungsfaktoren betrachtet werden.

Der letzte Teil beinhaltet u.a. die Gliederung der biographischen Befragung, die dem hier besprochenen Buch zugrunde lag.

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projektant okładki
Paulina Tomaszewska-Cieply

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Mirosława Żłobińska

Copyright © 2008 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1735-9

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 70 + 50 egz. Ark. druk. 12,0. Ark. wyd.
14,0. Przekazano do łamania w marcu 2008 r. Podpisano do
druku w lipcu 2008 r. Papier offset. kl. III, 90 g

Cena 21 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

